السلسلة التربوية المعاصرة

منظومة الفكر الإسلامى المستنير
تحديات عصرية ورؤى إبداعية

تأليف
أ.د. حسن شحاتة

دار العالم العربي
DAR AL-AALAM AL-ARABI



منظومة الفكر الإسلامى المستنير

تحديات عصرية ورؤى إبداعية

بيانات الفهرسة أثناء النشر
(الإدارة المركزية لدار الكتب المصرية)

شحاتة، حسن
منظومة الفكر الإسلامي المستنير:
تحديات عصرية ورؤى إبداعية . ـ
ط 1 . ـ القاهرة : دار العالم العربي ، 2009
272 ص؛ 24 سم. ـ (السلسلة التربوية المعاصرة)
1. الثقافة الإسلامية
أ. العنوان 214

© دار العالم العربي
DAR AL-AALAM AL-ARABI

19 شارع امتداد رمسيس (2) ـ أمام وزارة المالية
مدينة نصر ـ القاهرة.
تليفون : 22616130 ـ تليفاكس : 24024612
E. Mail : AF_Madkour @ yahoo. com

الطبعة الأولى: المحرم 1430 هـ / يناير 2009 م
رقم الإيداع: 24522 / 2008
الترقيم الدولي: 5 - 50 - 6276 - 977 - 978

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ وَعَلَّمَكَ مَا لَمۡ تَكُن تَعۡلَمُۚ وَكَانَ فَضۡلُ ٱللَّهِ عَلَيۡكَ عَظِيمٗا ﴾

(النساء: 113)



فهرست المحتويات

مقدمة	9
الفصل الأول: معًا قادرون على التغيير	11
1- الإبداع دعوة إسلامية	13
2- الإسلام دين التعايش	15
3- الفهم والتفاهم أساس السلام	26
4- الفجوة والجفوة لا تصنع السلام	36
5- من نيران الثروات إلى ثروة السلام	49
الفصل الثانى: الإسلام وتنمية الذكاء العاطفى	65
1- أهمية الذكاء العاطفى	67
2- القصص لتنمية الذكاء العاطفى	69
3- النمو الانفعالى والاجتماعى للطفل	71
4- أبعاد الذكاء العاطفى	78
5- التنشئة الاجتماعية وتنمية الذكاء العاطفى	80
6- التدريس الجيد والذكاء الإنسانى	83
الفصل الثالث: التربية الخلقية للأطفال	93
1- مرحلة الطفولة المبكرة	95
2- أهمية رياض الأطفال	96
3- التربية الخلقية	99
4- مبادئ التربية الخلقية	103

5- وسائط التربية الخلقية	105
6- برامج لتنمية التربية الخلقية.	108
الفصل الرابع: التربية الجنسية فى الإسلام	129
1- الإطار القيمى والخلقى للتربية الجنسية	131
2- دراسات فى مجال التربية الجنسية	136
3- دراسات حول اتجاهات الشباب نحو قضايا الجنس	144
4- نتائج الدراسة العملية	153
5- برنامج إرشادى لتغيير الاتجاهات السلبية نحو التربية الجنسية	159
6- مقياس «عين شمس» للاتجاه نحو التربية الجنسية	166
الفصل الخامس: مناهج التربية الإسلامية	173
1- التربية الإسلامية	175
2- القرآن الكريم وتدريسه	191
3- السيرة النبوية وتدريسها	219
الفصل السادس: مُعلِّم التربية الإسلامية	235
1- سمات معلم البشرية	237
2- أدوار معلم التربية الإسلامية	241
3- معلم القرآن الكريم	251
4- معلم الحديث الشريف	258
الفصل السابع: مخرجات مناهج التربية الإسلامية	265
1- مقدمات أساسية	267
2- مجال العقيدة	269
3- مجال العبادات	277
4- مجال القيم والعلاقات الإنسانية	286
5- مجال السير والشخصيات الإسلامية	291
قائمة المراجع	295

مقدمة

هذا الكتاب دعوة إلى المشاركة فى جولة معرفية عبر منظومة الفكر الإسلامى المستنير، تحديات عصرية ورؤى إبداعية. تلك المنظومة تجمع بين معرفة نظرية ومطلوبات عصرية حياتية، تبدأ بالمدخلات من حيث الإسلام ودعوته إلى التفكير والإبداع، والإسلام وتنمية الذكاء العاطفى من حيث النمو الانفعالى والاجتماعى للطفل، وأبعاد الذكاء العاطفى، والتنشئة الاجتماعية والتدريس الجيد، والتربية الخلقية للأطفال، والتربية الجنسية للشباب من حيث الإطار القيمى والخلقى للتربية الجنسية، واتجاهات الشباب نحو قضايا الجنس، وبرنامج إرشادى لتغيير الاتجاهات السلبية، ومقياس للاتجاه نحو التربية الجنسية، كما أنها تشمل عمليات منهج التربية الإسلامية، ومعلم التربية الإسلامية، وصولًا إلى مخرجات جديدة، هى مسلم عصرى إنسانى كونى، منفتح ناقد، ومبدع منتج، وذلك بعد أن أصبحت الثقافة صناعة قائمة بذاتها، إشكالياتها لا تدين لسجال المنتديات، وتكرار الجدل العقيم حول العموميات والبديهات.

والكتاب ليس كتابًا فى الثقافة الإسلامية فحسب، بل فى إسلامية الثقافة، بعد أن أصبح محورها عملية التنمية الاجتماعية الشاملة، وأمسى النظر إلى الفكر الإسلامى المنفتح المستنير، منظومة تقوم على شبكة من العلاقات الانتقائية اللاخطية، تبرز خلالها المفاهيم إسلامية منفتحة مستنيرة، تؤمن بالآخر الأخ الصديق الإنسان، كما تؤمن بالتفاؤل مفتاحًا إيمانيًّا حضاريًّا لصناعة المستقبل، ذلك أن التفاؤل هو الدرس الأول فى منظومة الفكر الإسلامى المستنير لهندسة إنسان مريد للخير، ساع إلى إسعاد البشرية، عبر رحلته الإنسانية التى تؤكد قيم الخير والجمال صعودًا بالبشرية إلى عالم أفضل أكثر عدلًا وسلامًا وإعمارًا وعطاءً.

المؤلف



الفصل الأول

معًا قادرون على التغيير

1- الإبداع دعوة إسلامية.
2- الإسلام دين التعايش.
3- الفهم والتفاهم أساس السلام.
4- الفجوة والجفوة لا تصنع السلام.
5- من نيران الثروات إلى ثروة السلام.

الفصل الأول
معًا قادرون على التغيير

يتضمن هذا الفصل أفكارًا ورؤى تتشابك معًا؛ لتُكَوِّن نظامًا إسلاميًّا غايته أن الإسلام دين الإبداع، ودين التعايش، وأن الفهم والتفاهم أساس السلام، وأن الفجوة لا تصنع السلام، وأنه لابد من الانتقال من نيرات الثروات إلى ثروة الإسلام ، ويمكن عرض ذلك تفصيلًا كما يلى:

أولًا: الإبداع دعوة إسلامية(*)

ليس هدفى من هذه الورقة أن أقيس النسبى بالمطلق، ولا المحدود باللامحدود، ولا الجزئى بالكلى، ولا الزمنى بالأبدى الأزلى، فالعلم مهما بلغ من التطور شأنًا كبيرًا فهو نسبى محدود وجزئى وزمنى، ومن ثم فليست هناك حقيقة علمية مطلقة، فكل شىء فى مجال العلم نسبى ومحدود، وأن ما نسميه بالموضوعية العلمية المطلقة محض خرافة.

بيد أن اليقين الذى لا يأتيه الباطل لا من بين يديه ولا من خلفه هو اليقين الإيمانى الذى شرعه الله تعالى فى القرآن الكريم، وهو يقين مطلق أزلى أبدى محيط بجميع الموجودات، ومنها الإبداع والمبدعون. وهنا يثار سؤال:

وماذا عساه إذن أن يكون هدفى من هذه الورقة؟

أقول: إن هدفى أن أبين أنه لا تعارض بين الدين والعلم بما ينطوى عليه من إبداعات خلاقة، تمتد لتستوعب كافة مجالات الحياة الإنسانية وغير الإنسانية؛ فالتفكير والعمل المبدع كلاهما يوجب الإسلام، وإن الإسلام كعقيدة بلا غموض يوجب التفكير السليم والإبداع القيم.

والإسلام موضوعه الإنسان، وخطابه موجه إلى الناس جميعًا، وإلى أكرم ما زود به

(*) كتب هذا الجزء أ.د. محمد إبراهيم عيد، أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية بكلية التربية – جامعة عين شمس.

الإنسان، وهو العقل، وقد تحرر من قيود الوثنية وطرح إرث الأجداد والآباء الوثنى، وقضى فى الحياة جورًا لا يخشى إلا الله ـ سبحانه وتعالى ـ غير مكبل بخطيئة أبدية تلازمه، وتحاصره فى كل زمان ومكان، حرًا، بيد أن حريته ليست مطلقة، بل ملزمة بحدود الشرع، ومن ثم فهو مسئول وحده عن أفعاله، وعما اقترفت يداه ﴿وَكُلَّ إِنسَانٍ أَلْزَمْنَاهُ طَائِرَهُ فِي عُنُقِهِ﴾ (الإسراء: 13) يؤمن بالواحد القهار الذى "ليس كمثله شىء" وهو بكل شىء محيط.

ويؤمن بمحمد ﷺ على أنه رسول هداية ورحمة للعالمين، ويؤمن بالرسل جميعًا على أنهم أنبياء الله لهداية الناس إلى الإسلام، وأن معجزة الرسول ﷺ الكبرى كانت عقلية، فالقلوب والسرائر والنفوس تتبدل وتتغير من الشرك إلى الإيمان بأمر الله، بالعقل وليس بالخوارق والمعجزات.

ويؤمن بأن الناس جميعًا أمة واحدة، وأن الله – سبحانه وتعالى – قد جعلهم شعوبًا وقبائل، وأن أكرمهم عند الله أتقاهم.

الإسلام يقدم لنا حقائق يقينية عن خلق الله جميعًا، ويدعو إلى اكتشاف عظمة الخالق ـ جل وعلا ـ باكتشاف كفة هذه الحقائق وما يحكمها من نواميس كونية، ومن ثم يكون على المسلم أن يسعى بما أوتى من حكمة، وعلم، وقدرة إلى اكتشاف ما هو موجود بالفعل من قوانين ونواميس كونية، ولنضرب مثلًا: قبل أن يكتشف نيوتن قانون الجاذبية، ألم يكن هذا القانون موجودًا بالفعل فى الطبيعة؟ والأمثلة على اكتشاف ما هو موجود بالفعل بغير حصر.

والإسلام يدعونا إلى تأمل ملكوت السموات والأرض، وإلى البحث والتنقيب، وإلى الخروج من الأرض بجاذبيتها إلى أفلاك السماء، وإلى البحث فى داخل النفس الإنسانية ﴿وَفِي أَنفُسِكُمْ أَفَلَا تُبْصِرُونَ﴾ (الذاريات: 21) ويكون العلم الذى يأمر به القرآن الكريم: "هو جملة المعارف التى يدركها الإنسان بالنظر فى ملكوت السموات والأرض، وما خلق الله من شىء ... ويشمل الخلق هنا كل موجود فى هذا الكون ذى حياة أو غير ذى حياة" (العقاد، 1971، ص 81)

يقول تعالى: ﴿أَوَلَمْ يَنظُرُوا فِي مَلَكُوتِ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ وَمَا خَلَقَ اللهُ مِنْ شَيْءٍ﴾ (الأعراف 185) ﴿أَفَلَا يَنظُرُونَ إِلَى الإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ (17) وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ (18) وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ (19) وَإِلَى الأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ﴾ (الغاشية 17: 20) ﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَالْفُلْكِ الَّتِي تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِمَا يَنفَعُ النَّاسَ وَمَا أَنزَلَ اللهُ مِنَ السَّمَاءِ مِن مَاءٍ فَأَحْيَا بِهِ الأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِن كُلِّ دَابَّةٍ وَتَصْرِيفِ الرِّيَاحِ وَالسَّحَابِ الْمُسَخَّرِ بَيْنَ السَّمَاءِ وَالأَرْضِ لآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾ (البقرة: 164).

فالعلم فى الإسلام – كما يقول العقاد – يتناول كُلّ موجود، وكُلّ ما يوجد فمن الواجب أن نعلمه (ص 28)، ومن هنا فإن العلم فريضة واجبة على كل مسلم، فقد خلق الله الإنسان وزوده بعقل متميز، وخيال خصب، وجهاز عصبى فرد، وقدرات ومواهب شتى، وسخر له ما فى السموات وما فى الأرض؛ ليتبين أنه الحق، وليكتشف كافة عظمة الله فى خلق الله.

يقول تعالى: ﴿وَسَخَّرَ لَكُمُ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ دَائِبَيْنِ وَسَخَّرَ لَكُمُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ﴾ (إبراهيم: 33)، ويقول تعالى: ﴿ أَلَمْ تَرَ أَنَّ الله سَخَّرَ لَكُمْ مَا فِي الْأَرْضِ﴾ (الحج: 65)، ويقول تعالى: ﴿ سُبْحانَ الَّذِي سَخَّرَ لَنَا هَذَا وَمَا كُنَّا لَهُ مُقْرِنِينَ﴾ (الزخرف: 13)، ويقول تعالى: ﴿ وَسَخَّرَ لَكُمْ مَا فِي السَّمَوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا مِنْهُ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾ (الجاثية : 13).

والخطاب ها هنا للناس جميعًا، لخلق الله جميعًا، فالشمس تشرق على الناس جميعًا، والقمر يضيء للناس جميعًا، والماء والهواء للناس جميعًا، والعقل قاسم مشترك بين الناس جميعًا، وهذا ما يلزم المسلم بتوظيف طاقاته وقدراته وإمكاناته لمعرفة كافة ما هو موجود؛ ومن ثم فلا تعارض بين الإسلام والعلم، ولا بين الإسلام والإبداع الإنسانى الخلاق. ﴿ فَتَبَارَكَ ٱللَّهُ أَحْسَنُ ٱلْخَٰلِقِينَ﴾ (المؤمنون: 14).

ثانيًا: الإسلام دين التعايش

الإسلام ليس قرينًا للإرهاب، فالإسلام الذى عرف تطرف الخوارج هو نفسه الإسلام الذى أنتج عقلانية المعتزلة. إن من يقرنون الإسلام بما يسمى الإرهاب لا يتأملون الأسباب التى تنتج اجتهادًا إسلاميًا متسامحًا حينًا، واستظهارًا لاهوتيًا منغلقًا حينًا آخر. الإسلام أكد على حق محاربة الشر ومحاربة الظلم، إن مبادئ وقيم اللاعنف هى الأقرب إلى روح الدين الحنيف، والإسلام أقر مبادئ القتال بضوابط؛ لإقامة سلام قوى على قواعد سياسية واجتماعية أخلاقية. إن العنف ليس نتاجًا سماويًّا، بل هو نبت أرضى مكتسب.

إن إشكالية قبول الآخر، وإلغاء الآخر، أو تهميشه، أو إقصائه هى أهم العوامل التى تكرس وتبلور الإرهاب فى العالم، وإن ذلك ليس مقصورًا على الجنوب دون الشمال، وليس مقصورًا على الإسلام دون ديانات سماوية أخرى، فهو ليس دينًا منغلقًا لا يسمح بالحوار. إن إشكالية غياب ظاهرة احترام الآخر بعيدة عن الإسلام؛ ولكنها ترتبط بطبيعة بعض النظم السياسية الحاكمة فى البلدان العربية، هى نظم تتشبث بالسلطة، وتستخدم فى سبيل ذلك القمع والإرهاب ضد مواطنيها، وتمنعهم حقوقهم، وتصادر آراءهم وترفض قبول الآخر.

إن هذه القوى المهمشة تلجأ إلى استخدام أساليب العنف والقوة للرد بالمثل. ومن ناحية ثانية فإن تهميش الآخر ونفيه، وعدم قبوله سمة من سمات بعض المجتمعات غير المسلمة؛ المجتمعات الغربية الديمقراطية، فهى مجتمعات تمارس الديمقراطية فى الداخل وتحترم الآخر؛ ثم إنها تنغلق على نفسها فى الخارج، وتتجاهل الآخر، بل إن بعضها يلغى الآخر؛ الأمر الذى يدفع إلى تبنى سياسات عدوانية تنطوى على استخدام العنف لمواجهة هذا التهميش والإقصاء، بل إن هناك خلطًا بين الإرهاب والجهاد دفاعًا عن الأرض والعرض والوطن، فإن صفة الإرهاب تنسحب عليهم، وهو فهم يجانبه الصواب.

إننا حين نحاور الآخر الذى نختلف معه فى الاعتقاد أو فى الانتماء السياسى أو فى الفقه أو فى العلم فإن علينا أن نلتزم بأسس للحوار من أهمها:

- أن نتحاور مع الآخر بقلب منفتح، وعقل منفتح بالرحمة واللين والشفافية.
- ألا نتهم دوافع الآخر؛ ذلك أن الصحة والخطأ يخضعان لشروط موضوعية يمكن التحقق منها واكتشافها.
- أن نتبنى قاعدة رأيى ورأى الآخر والصواب فى درجة واحدة، وهذا يعنى أننا لسنا على صواب مطلق، وأن الآخر على خطأ مطلق؛ إن هذا الاعتقاد الحيادى يخفف من حساسية الآخر، ويدفعه إلى التأمل والتفكير.
- إن الدعوة والحوار يجب أن يتحركا فى إطار الحيادية والمرونة، والشفافية والانفتاح، دون تفريط فى القناعات والتنازلات عن الثوابت.

إن الحوارات تتعدد بتعدد أغراضها، فمنها ما يكون هدفه إقناع الآخر بأن رأيه أو موقفه على حق، ومنها ما يكون هدفه مجرد معرفة ما عنده؛ كى لا يكون هناك سوء فهم بأن ينسب إليه ما لا يرى أو يعتقد، ومنها ما يكون الغرض منه الوصول إلى آراء أو أهداف مشتركة تساعد على التعايش والتعاون، وكلها أهداف مشروعة للحوار تستوجب المناقشة. وهو لا يكون كذلك إلا إذا توافرت فيه شروط، وخلا من بعض المفسدات. أول هذه الشروط: أن يكون المتحاورون صادقين فى الوصول إلى ما أعلنوا من أهداف، وثانى الشروط: أن يستند الحوار إلى معايير يؤمن بها الطرفان، مثل العقل والحقائق العلمية المتفق على التسليم بها، أو الاحتكام إلى حقائق دينية يؤمن بها كل من الفريقين.

إن مفهوم الذات ومفهوم الآخر يمكن أن يكونا نسبيين على ضوء المحور الذى نستند

إليه، فقد يكون هذا المحور هو الذات الشخصية، أو الذات المذهبية فى إطار الدين الواحد، أو الذات الدينية، أو الذات المؤمنة بدين سماوى، أو الذات المؤمنة بمطلق قيمى حتى لو لم تؤمن بدين سماوى، وحينئذٍ يختلف الآخر باختلاف محور الذات، وتختلف نوعية العلاقة بينهما سعة وضيقًا، وتتنوع آفاق التواصل، وبالتالى تختلف الأشكال وآليات التواصل تبعًا لذلك. إنه لا يمكن الفصل بين المسألة الاجتماعية؛ أى الأسلوب، والآليات الخطابية والسلوكية، ونظام التعامل، وبين المسألة الفلسفية؛ أى كيفية تقييم الوجود بما فيه التاريخ والإنسان؛ فهما مرتبطان. وإذا كانت الأيديولوجية مرتبطة بالسلوك فلا يَدَّعِى الفصل بينهما إلا المغالطون، وعليه فما لم تحدد الأسس النظرية الفلسفية المشتركة يصعب الالتزام بالمنطقية فى مجال تحديد الأساليب وآليات التعامل مع الآخرين.

إن النظريات الفلسفية نظرت إلى الوجود باعتباره وحدة متكثرة أو كثرة متوحدة. إن الوجود حقيقة خارجية لا يوجد فيها تباين أو تنوع، بل هى ذات واحدة متكثرة وكثرة متوحدة قائمة على أساس الإيمان بالوجود المشكل المؤدى إلى تنوع فى العلل والمعاليل والقوى والفعليات، ولكنه لا يعد تنوعًا فى الماهيات، وإنما هو تنوع فى حد الوجود، وقوته وضعفه، ودرجاته ومراتبه. إن كل الفلاسفة والعرفاء يدركون حقيقة جامعة، وهى هذا الالتحام بين وحدة هذا الوجود المترامى، وبين تنوع مظاهره وتجلياته؛ ولكنهم يختلفون فى تفسير ذلك، وإذا ما ركزنا على الوجود الإنسانى اتضحت هذه الحقيقة بشكل أعمق، فنحن دائمًا ندرك وجود مساحة أصيلة تميز النوع الإنسانى عن غيره، وتبعًا لذلك تميز العمل والسلوك الإنسانى، كما ندرك تنوعًا واسعًا فى الألوان واللغات والأجناس والأذواق والثقافات، ومن هنا ونتيجة لنظرة موضوعية فاحصة نجد الإسلام بمقتضى انسجامه مع الفطرة والواقع الإنسانى أقرّ أمورًا تنطلق من الواقع، وتنظم هذه العلاقة مما يشكل نظرية إنسانية فى العلاقات بين بنى البشر.

التنوع لطف إلهى له غاياته الكبرى فى الخلق، هو سنة إلهية ونعمة على الموجودات وأهمها الإنسان، تسهل له حياته إلى جانب ما لا يحصى من الظواهر التى تدل على التخطيط الإلهى الحاكم لهذه المسيرة الإنسانية المتكاملة. إن التنوع ضرورى لتحقيق التعارف السليم، مقدمة للتعاون البناء لتحقيق أهداف الخلقة الإنسانية، كما أنه ضرورى لإفساح المجال لانطلاقة العقل نحو الاجتهاد، والإبداع والابتكار، وتطوير الحياة عبر الاستفادة من قدرة التجريد العقلى، والخلاص من أسر الظروف الحسية لتصور الحالة الأقل، وبالتالى التخطيط

لتحقيقها، والتنوع ضرورى للتنافس فى الخير لتحقيق الدفع التكاملى المطلوب بما فيه التسخير المتبادل للطاقات والتعاون اللازم، ثم إن هذا التنوع لابد أن يعنى الاعتراف بتنوع الرؤى والمواقف والمذاهب.

إن الإنسان يطمح إلى تغيير الواقع إلى الشكل الأمثل، وهو يحتاج فى كل مراحل التغيير إلى الإيمان بالقيم الثابتة فى مرحلة إيمان الإنسان بذاته، وفى مرحلة العبور إلى خارج الذات، وفى مرحلة صياغة الفكر وتكوين الصورة عن الحاضر والمستقبل انطلاقًا نحو التغيير إلى الأفضل، وفى مرحلة نقل الفكرة إلى الآخرين واستلام أفكارهم، وفى مرحلة السبر والتقسيم والتمحيص والتداول، والاستنتاج والإقناع والتخطيط للتغيير.

إن هناك تلازمًا بين المسيرة الحضارية الإنسانية التغييرية، وعملية الحوار والإيمان بالقيم المشتركة والمطلقة. إن قيمة العدالة مطلوبة مهما كانت الظروف، كذلك تقديم الشكر للمنعم المتفضل، وكذلك حفظ الذات، وحفظ الكرامة، والتعاون والدفاع عن المستضعفين، والسلام والأمن، والتغيير على الأفضل، والرحمة والإيثار والأمانة.

إن التركيبة الوجودية تتطلب التواصل الفكرى مع الآخرين عبر صياغة الفكرة ونقلها إلى الآخرين، والتعرف على ما يفكر به الآخرون؛ ليتم التفاعل بين الأفكار وبالتالى تطويرها. ولكن هذا التفاعل يحتاج إلى قواعد توضحها إرشادات. إن الإسلام يعرض نظريته الحوارية المتكاملة الشاملة لمرحلة ما قبل الحوار، ولأهدافه ومواضيعه وأخلاقه وشروطه؛ ليحقق أهدافه بعيدًا عن التعصب، والنرجسية والعناد، والتقليد الأعمى والاستخفاف بالآخر، إن ذلك لتنقية الحياة الفكرية منه، ليتسنى للإنسان أن يحاور فى صفاء وموضوعية، وبروح حضارية.

إن الحوار يتطلب الاعتراف بالآخر؛ أى وضعه إلى مستوى الفكر الآخر، بل الأجدى من ذلك هو البحث عن مسيرة ومساحة مشتركة بين الذات والآخر. إن الهدف العام للحوار هو دراسة الجوانب التى يشترك فيها المتحاوران، هو اشتراك فى الخطوط الجوهرية دون التفاصيل، ثم إمكان التوسع فى هذه المساحة عبر سبر أبعاد المسائل، والتوصل إلى محاور مشتركة، ثم التخطيط لتمويل المساحة المشتركة إلى واقع مجسد.

إن المسئولية الحضارية يوليها الإسلام أشد الاهتمام؛ حيث يربى فى المسلم رؤية إنسانية واسعة، تجعله يفكر فى الآخرين، فإما هم إخوة فى الدين أو إخوة فى الخلق. إن الله أودع فى

الفطرة الإنسانية ما تدرك به هذه الحقوق، وما يتم ضمانها للنوع الإنسانى، بل إن هناك حقوقًا إنسانية يدركها الإنسان بالعقل العملى. إن الإسلام ينطلق فى نظريته عن حقوق الإنسان من منشإٍ واقعى فطرى، ينسجم فى كل تشريعاته مع هذا المنشأ فى حين تعجز النظرية المادية عن إقامة مثل هذا البناء.

إن العالمية اتجاه طَبَعِىٌّ يخرج الإنسان مِنْ دائرته الضيقة إلى المساحة الإنسانية الواسعة، ومن همومه المحدودة إلى المسئولية الكبرى، ونحن نشهد اليوم كيف ترابطت المصالح واشتبكت الأمور فى مجالات البيئة والإعلام والعلوم والحقوق والطاقة. إن الأمان مطلب فطرى يستمد جذوره من حب الذات، وتلك سمة تعمل مع غيرها بشكل متناسق لتحقيق مسيرة إنسانية متوازنة نحو الأهداف التكاملية العليا للإنسان، فلا يكفى وجود سمات طبيعية لتأمين المسير الإنسانى المتوازن، بل يجب تأمين جو طَبَعِىٍّ للذات الفردية وللذات النوعية، تدفعها تلك السمات نحو أغراض منشودة. وتأكيدًا من الفطرة نفسها على توفير الجو الآمن نجد الإسلام قد زود الإنسان بالحكمة، والميل نحو العدل، والنفور من الظلم والاعتداء، مما يمهد للنفس الإنسانية الاتصال بالخالق، وتقديم العبادات والولاء له. الأمن حاجة إنسانية دائمة لا تغيرها الظروف، وعليه نتصور الحاجة إلى نظام إسلامى شامل، يتكفل حماية أمن الفرد والجماعة، ولا يتصور ذلك إلا فى إطار مسألة التكامل الإنسانى بين الذات والآخر من أجل أهداف مشتركة تحقق سعادتنا أجمعين.

ويستخدم مصطلح التعايش لوصف أناس يعيشون جنبًا إلى جنب فى سلام، والعيش مَثَلٌ أعلى للحياة تتقاسمه جماعات متنوعة تنوعًا شديدًا، ثقافيًّا واجتماعيًّا وسياسيًّا، وإنها حياة مشتركة قابلة للنمو والعيش معًا على نحو مستقر دائم مرغوب فى حدّ ذاته، والتعايش معًا شىء مستحب، يسهم فى تعلم مسايرة الأمور وتحملها. إن التعايش معًا أو المعايشة تتحقق عندما يستطيع أناس مختلفون أن يعيشوا معًا دون التعرض لمخاطر العنف، ومع توقع استغلال أوجه الاختلاف استغلالًا مثمرًا. إن التحدى الذى يمثله التعايش هو أساسًا تحد للتسامح إزاء التنوع، ويتجلى هذا فى حالة غياب العنف.

إن التعايش لا ينكر هوية ما أو يستبعدها، وهو يسلم بأن الخيارات التى توفرها جماعات، أو تقاليد مختلفة يمكن اعتبارها على نحو ما متكافئة، بل هى مفيدة لنماذج مختلفة من المجتمعات التى توجد فى نطاق المجتمع ذاته، والتعايش معًا يقوم على استبعاد أعمال العنف

من خلال قوانين مشتركة مقررة، وتعميم فكرة حل الصراعات سلميًّا، والتوصل إلى اتفاقات؛ لأن الهويات تعتمد عليها لتوفير الأساس الضرورى لتحقيق التسامح إزاء التنوع، وليظل حيويًّا قابلًا للنماء؛ أى إن العيش معًا يتم فى إطار مؤسسى قانونى، تتبناه الجماعة على نحو واضح صريح، واعتبار الاختلاف فرصة لمعرفة بعضها البعض؛ من أجل توسيع آفاق للمبادلة، تقترن بالموافقة والاستحسان، والتوصل إلى اتفاقات يتم الالتزام بها وتحديثها. إن الاستهجان الأخلاقى والثقافى للأفعال غير القانونية، وإن الاستحسان الأخلاقى للأفعال الملزمة شرعًا هما المفتاح الرئيسى للتعايش.

إن التعددية الأخلاقية تعنى: أن الناس ذوى المعايير الخلقية المختلفة يمكن أن يشعروا باحترام معنوى أو أخلاقى متبادل، وهو ما يشير إلى أن القواعد يجب أن تكون عامة بدرجة كافية، ومتوافقة بدرجة كافية، وتجد تعبيرًا جماليًّا ملائمًا لإثارة احترام الناس ذوى الأطر الأخلاقية المختلفة، وهذا ما يتوجب على أى مجتمع أن يفهمه ليحقق المعايشة. إن التوافق والانسجام بين القانون والأخلاق والثقافة هو تلك النقطة التى يختار فيها الفرد سلوكه على نحو أخلاقى أو ثقافى، ولكنه يختاره من ناحية قانونية، وهو ما يتوجب على الدستور أن ينص على احترام التنوع الثقافى والدينى، وكذلك التنوع فى العادات والتقاليد شريطة احترام القانون، وبعبارة أخرى تحيا التعددية، ولكن ليس إلى الحد الذى يبرر أخلاقيًّا اللاشرعية أو يؤدى إلى القبول الثقافى لها.

إن أممًا كثيرة قد تعرضت للأزمات التى تعوق التعايش، نتيجة للفجوة بين القانون والأخلاق والثقافة. إن الدول القومية هى التى استطاعت أن تحقق درجة من النظام بإعطاء الأولوية للقانون، وإنه لمن خلال القانون مع قدر ما من المساندة من خلال الأخلاق والثقافة، وبصفة أخص من خلال الدين والأيديولوجية يمكن تحقيق درجة عالية من التوافق والتناغم بين القانون والأخلاق والثقافة.

إن هذه المنظومات الثلاث؛ الثقافة والأخلاق والقانون، تحقق سلوكًا مجتمعيًّا يتسم بالنقاء والبقاء بعيدًا عن العنف والفساد، وهو ما يعنى وجود التنظيم الثقافى أو الثقافة المدنية. إن مفهوم الثقافة المدنية يسعى دائمًا إلى تعزيز وتشجيع التنظيم الذاتى فى العلاقات بين الأشخاص، ومن ثم التشديد على التنظيم الثقافى للتفاعلات بين المختلفين دينًا أو جنسًا، أو بين أفراد المجتمع المدنى وأفراد الحكومة؛ ذلك أن المجتمع يعتمد اعتمادًا كبيرًا على حسن التفاعل وسلامته بين هذه النوعيات، ضمانًا للعيش معًا دون عنف أو فساد، وعليه تتحدد أهداف الثقافة المدنية التى تعد الأولوية الأولى للتعايش فى:

- تنمية الالتزام بقواعد التعايش.
- تنميـة قـدرة المواطنين علـى تشجيـع أنفسهـم وغيرهم على الالتزام السلمى والتمسك بالقواعد والضوابط.
- تحسين القدرة على الاتفاق والحلول السلمية للصراعات بين المواطنين والدول.
- تنمـية مهـارات المواطنـة فى الاتصـال والتـواصل، من حيث أدوات التعبير والتفسير من خلال الفنون والرياضة.

لقد سعت الأفعال المتصلة بفكرة الثقافة المدنية إلى تحديد نوع من الأرضية المشتركة تمثل الحد الأدنى من القواعد الأساسية المتقاسمة، والتى تتيح لنا جميعًا التمتع بالتنوع الأخلاقى والثقافى دونما عنف أو فساد. إن ترابط الرأى العام الحساس، والصراحة الشديدة، والشفافية والمنهجية يؤدى دورًا حيويًّا وحاسمًا فى حسن المعايشة؛ ذلك أنه عندما تتعاظم عملية الاتصال تنشأ بالطبع آلية وإزاحة أو إزالة الالتباسات لمفاهيم غير ناضجة تتعلق بالقواعد والسلطة والاختصاصات فى تفسير المواقف المجتمعية والأحداث الجارية، وهنا لابد من تفهم الصراع على أساس أن القيود المفروضة على الاتصال هى التى تسببه، أو تعمل على تفاقمه، كما أن الاتصال المباشر وجهًا لوجه من شأنه أن يثنى عن العنف.

إن التعايش هو عملية مؤلفة من الامتثال للقواعد، والقدرة على التواصل، والتوصل إلى اتفاقات والالتزام بها مع توفير قدر من الثقة المتبادلة، وهو ما يتطلب طاعة القواعد القانونية والأخـلاقية والثقافية دونـما توتـر فى هذه المنظومات الثلاث، والتسامح وتحمل التعددية الأخلاقية والثقافية، أضف إلى كل ما سبق أن الاحترام يجب أن يقوم على نزعة المساواة بين الأقران، فمبدأ المواطنة هو جزء لا يتجزأ من هذا الاحترام، وهنا تمس المواجهة مواجهة بين مواطنين، من حيث النظر إلى الآخر كند مماثل للمرء نفسه، والاعتقاد بأن المرء نفسه مثل غيره، إنه احترام مستند إلى الوعى بالمساواة، وهو أحد التحديات لإقامة التعايش، فاحترام الآخر كَنِدٍّ منذ البداية يعد دعامة رئيسة، وركنًا ركينًا للتعايش.

إن العَامِلَيْنِ الرَّئِيسِيَينِ فى التعايش هما: القدرة على وضع الاتفاقات والالتزام بها، والقدرة على احترام القانون الذى هو العامل الأفضل فى التنبؤ بانعدام العنف. إنه لابد من شيوع الثقافة الديمقراطية، وتقدير ما هو صالح، وتقدير القواعد والإجراءات الديمقراطية لاتخاذ القرارات.

إن مطلب التعلم للعيش مما لا يمكن تغافله فى وقتنا الراهن، الذى يمر بحالة من التغير الثقافى، بتسارع فى اتجاه العولمة وتحدياتها بالغة الاتساع. ومن قبيل هذه التحديات التطور فى تكنولوجيا المعلومات، وفى عمليات الإنتاج، والاتجاهات المتزايدة نحو الهجرة، وتعاظم دور الاقتصاد، والتحولات الاجتماعية والسياسية، واتساع حدود المعرفة البشرية. كل هذا يتطلب تنمية اتجاهات جديدة، واكتساب معرفة جديدة، وفى هذا العالم المعقد والمتداخل الذى يتطلب منا احترام وتقبل وتفهم اختلاط الثقافات، وتحمل الفروق بينها، فإن عملية التعلم للعيش معًا تصبح مطلبًا ضروريًّا للمستقبل المنشود، ولمواجهة هذه التحديات فإن التربية تغدو مركز الاهتمام ولتصبح التربية للجميع، بل ومن الضرورى كذلك تقديم نوعية جيدة من التعليم، وهو مطلب شديد الصلة بمبادئ العدل والمساواة. إن أهم الاحتياجات التربوية التى برزت كمطلب لا يمكن الاستغناء عنه للعيش معًا بشكل أفضل، تنمية قدرة الأفراد؛ ليصبحوا مواطنين من خلال مشاركتهم فى الحياة السياسية، وانخراطهم فى الهيئات العامة مشاركين فى تحقيق أهدافها من ناحية، ومشاركين فى فحص وتقويم هذه الأهداف من ناحية أخرى. إن العناية بتعليم الشباب أصول المواطنة الديمقراطية أخذ فى التزايد فى جميع النظم التربوية المتقدمة، الأمر الذى يكشف عن تقدم النظام الديمقراطى، وهو دور التربية المدنية وتدريب الشباب ليكونوا مواطنين، وهذه التربية تتطلب اكتساب المعرفة، وتنمية الاتجاهات، وتكوين القيم الملائمة، وهو ما يتطلب توجيه الانتباه إليه، وتخصيص الوقت المناسب له فى جميع الأنشطة.

إن مدارسنا وجامعاتنا فى حاجة إلى أن تزود طلابها بالمعرفة المرتبطة بالمبادئ والعمليات المتعلقة بالنظم السياسية الديمقراطية، وطبيعة القوانين، والحقوق السياسية، وديناميات العمل فى النظم الديمقراطية ووظائف التعدد الحزبى، وأهمية الخصائص المميزة للديمقراطية، كما ترشحها النظريات السياسية، والانتخابات الحرة ومشاركة الجماهير فى التنظيمات المدنية، وما من شأنه تقوية الديمقراطية، مثل أن تسمح الطبقة الحاكمة بانتقادها، وأن يحترم المواطن مهما كانت مكانته القوانين، وأن يدلى بصوته فى الانتخابات، وبذلك يمثل الطلاب جزءًا من الثقافة السياسية؛ حيث يُكَوِّنون مفاهيمهم عن المسئوليات السياسية والاقتصادية المنوطة بالحكومة، وهو ما يمكنهم إلى حد بعيد من التوافق والاندماج مع من يشاركونهم الحياة فى مجتمعهم، فيما يتعلق بالمفاهيم الأساسية للحياة المدنية التى تتصل بالحياة اليومية. إنه ليس مطلوبًا فقط أن يتعلم الطلاب المبادئ الديمقراطية المطبقة فى المجتمع، بل الأهم هو أن يطبقوها فى حياتهم اليومية، أى إنه من المهم تجسير الفجوة بين المعرفة السياسية والمدنية، وبين

السلوك الفعلى الممارس فى الحياة اليومية؛ حتى لا يفتقد الطلاب الحساسية الاجتماعية؛ وكل ذلك يتطلب التدريب التربوى للطلاب؛ لمساعدتهم على تحمل بعض المسئوليات بصفتهم مواطنين، مثل القيام بأعمال حماية البيئة، والإسهام فى حل مشكلاتها ومشكلات المجتمع المحلى، وذلك بتنمية أساليب المشاركة والمناقشات المفتوحة، والاضطلاع بأعمال ضمن فعاليات الحياة المدرسية، مما ينمى الشعور بالالتزام، أو اكتساب مهارات الحياة.

إن السياسات الثقافية ينبغى أن تتحول من فكرة ثقافة موروثات الأمة إلى تفهم أفضل للتنوع الثقافى على الصعيد العالمى يصبح بمقتضاه البعد القومى للهويات الثقافية فى علاقة مع أكبر عدد ممكن من الأبعاد الأخرى، التى تميز مجتمعاتنا المعاصرة، وعلينا أن نستبدل بالثقافة المصرية الحياة الثقافية بمصر، وأن نطلق على عبارة الحوار بين الثقافة المصرية والثقافات الأجنبية عبارة أخرى هى: مساهمة الثقافة المصرية فى الحوار بين الثقافات والحضارات.

إن اليونسكو اجتهدت على الدوام للارتقاء بمبدإ عدم التمييز باعتباره خطًّا أحمر، تستعمله جميع الأجهزة المعيارية الدولية حفاظًا على حقوق الإنسان. إنه من وجهة نظر حقوق الإنسان لا يمكن أن تتحدد للفرد واجبات تبعًا لأصوله أو ثقافته الموروثة؛ وذلك سعيًا لتحقيق التعايش بين الأشخاص والمجموعات المنتمية لهويات ثقافية متعددة متنوعة وديناميكية.

إن التربية على التعددية هى فكرة التربية على التحرر، وهى تصور حديث للتربية الشاملة، تقوم على مبدإ تحويل نظم التعليم إلى محيطات تساعد على التعليم، ويشمل ذلك تحويل مهنة التعليم إلى اختصاص يسهل مسيرة التعليم وينظمها، والسعى إلى إيجاد مدرسة تتميز بجعل التسامح مراسًا يوميًّا، وذلك بإعانة التلاميذ على الأخذ فى الاعتبار وجهة نظر الآخرين.

وهكذا يصبح تعدد وجهات النظر هدفًا عامًّا من أهداف التربية للقرن الحادى والعشرين، بما يسمح للفرد أن يحدد أولوياته، وأن تكون له وجهة نظر تجاه مختلف الأيديولوجيات التى تنازعه فى المجتمع المحيط به فى مدرسته وفى قاعات الدرس.

إن العالم السويسرى «جان بياجيه» ومنذ العشرينيات من القرن العشرين بلور نظرية فى التطور الإنسانى، تأسست على كونية عينية جامعة، حيث إن كل تعلم إنما يحصل بالسعى من أجل التوازن بين التأقلم مع الآخرين واستيعابها، وهو مبدأ عام يربط بين التطور المعرفى ونضج التفكير الأخلاقى، وفى هذا الاتجاه القاضى بالتفاعل التربوى يتضح أن إرادة فرض قيم محددة لم يتم استيعابها مسبقًا هى إرادة نفيها؛ ذلك أن القيم لا تكون ذات معنى إلا إذا

تخيرها الفرد بحرية، والتربية على القيم ليست التربية على أدنى مستويات التسامح المتمثلة فى مجرد التأقلم مع الآخرين، وعليه يجب أن نجد إطارًا أرحب خدمة؛ لإنضاج التفكير الأخلاقى فى إطار من الروح الديمقراطية. فالواجب فى تعليم التاريخ مثلًا أن يتجاوز الإطار الوطنى، وأن يتضمن بعدًا اجتماعيًّا وثقافيًّا؛ بحيث تعّد معرفة الماضى لفهم الحاضر والحكم عليه بشكل أفضل، وباختصار فإن التربية على القيم تتطلب تضافر الاختصاصات فى العلوم الاجتماعية والإنسانية.

إن علينا أن نتفهم ونطبق الخطة الدولية التى تدعو المنظمات الدولية إليها، من حيث إعانة الهيئات التربوية والثقافية والعلمية على تكثيف جهودها للتربية على التعايش والعيش معًا، وتدعوها إلى المساهمة فى إبراز عولمة ذات شكل إنسانى، ويتحدد إطار هذه التربية الجديدة فى استراتيجية متوسطة المدى تشمل: الارتقاء بالتربية باعتبارها حقًّا أساسيًّا، وتحسين نوعية التربية والارتقاء بالتجريب والتجديد، وكذلك نشر المعلومات وتقاسمها، وحماية التنوع الثقافى، وتشجيع الحوار بين الثقافات والحضارات، وثمة إلى جانب ذلك استراتيجيات فرعية ضمن الاستراتيجية المتعلقة بتنمية إمكانيات التعليم، عن طريق تمكين المتعلم من الوصول إلى محتويات ونظم تقديم خدمات تربوية متنوعة، ويتضمن إنجاز الاستراتيجية على الصعيد العربى الأوروبى العناصر التالية:

* التعاون بين وكالات اليونسكو والمنظمات الدولية المعينة والنشطة فى هذا المجال، مثل الألكسو، والجامعة العربية، ومنظمة المؤتمر الإسلامى، والمجلس الأوروبى، والاتحاد الأوروبى.
* حث وتشجيع ودعم المجتمع المدنى من خلال اللجان الوطنية، وكذلك المنظمات غير الحكومية العالمية.
* آلية لإنجاز المشاريع ذات الأولوية، وتتضمن إنشاء تنسيق داخل اليونسكو، وما بين الوكالات وتصور أنماط متنوعة للتمويل.
* إن ذلك يتطلب توزيع منشورات وتقارير على نطاق واسع، ويكون ذلك على مستوى وزارات التربية، ومؤسسات تكوين المعلمين، ومراكز تخطيط البرامج المدرسية، وتنظيم التبادل بين المدرسين والقائمين على السياسة التربوية، مع إنشاء شبكات اتصال بين مؤسسات تكوين المعلمين، أى كليات التربية فى العالم العربى والعالم الأوروبى.
* إنجاز تحليل مقارن للبرامج والكتب المدرسية فى عدد من البلدان العربية والأوروبية،

وطبع عدد خاص من المجلات التى يصدرها المكتب الدولى للتربية يهتم بالحوار العربى الأوروبى.

* إعداد نشرة محسنة للدليل العملى للتربية على حقوق الإنسان، والتسامح، والحوار بين الحضارات والثقافات مع التنويه بأفضل ممارسات "التدريب على العيش معًا"، والتربية للمواطنة بعد التعاون مع المجلس الأوروبى والألكسو.
* وإسهامًا فى إنجاز الخطة العربية يتم بعث شبكة من المؤسسات الجامعية، والبحث المختص فى مجال التنوع الثقافى للعالم العربى، بما فى ذلك المؤسسات المتخصصة التابعة لجهات غير الدول العربية وأوروبا.
* الارتقاء بالتعاون بين الجامعات العربية والأوروبية، من خلال مشاريع بحوث مشتركة، ومن خلال المشاركة فى كل البرامج الكبيرة.
* دعم المهرجانات الثقافية والمعارض والملتقيات الإعلامية الثقافية الهادفة إلى تطوير الحوار العربى الأوروبى.
* اعتماد مشاريع ريادية لبيان تأثير النظم المجددة لتقديم الخدمات التربوية مثل: خدمة اليونسكو متعددة اللغات من أجل التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية، وذلك بتوظيف التجارب المكتسبة فى مشروع تقديم الخدمات الموجودة بأوروبا، وذلك لبعث مشاريع مماثلة فى الدول العربية.
* جمع أهم طرق نشر معارف الجهة الأخرى عبر وسائل الإعلام فى شكل ورش، تنظم بالتعاون مع الإعلاميين، وجمعياتهم المهنية، والحرص على التعاون والتبادل بين وسائل الإعلام العربية والأوروبية.

إنه لو لم يكن التفكير إلا فعلًا باطنيًا، أى ضربًا من مناجاة النفس لذاتها فأنى لنا بالتأكيد أن ما نتعقله إنما نتعقله على استقامته؟ وكيف يكون لنا موضوعيًا دليل على ما نجد ذاتيًا؟ ألا نلزم عندها بعرضه على محك ذاتٍ إنسانية أخرى، فيكون الانتقال على هذا النحو من المناجاة إلى المجاورة؟ أليس شأن الفكر حين تتعلق إرادته بالحقيقة أن يكون بالأساس أخذًا وعطاءً وإثراءً متبادلًا ليكون بالتالى تواصلًا؟ ما أسعد مَنْ رفع معرفة الذات إلى مصاف الواجب المقدس! على غرار ما فعل سقراط، ولكن إذا ما وضعنا أن الواجب فى كل معرفة: أن تتنزل فى سياق حوارى، ألا يصبح الآخر عندئذ ضرورة لابد منها لينشأ الوعى بالذات؟ ألا يكون الإنسان عندها مستقبل الإنسان؟ وحين نتدبر الغيرية على حقيقتها ألا نكتشف أنها بُعد

أساسى من أبعاد حقيقة الذات؟ ألا يكون الفرق حين نحسن إدراكه سبيلًا إلى الهوية؟ وإذا كان الأمر كذلك ألا يكون الوجود البشرى تواجدًا، بل ألفة بحكم أنه إنما يكون على حقيقته بفضل التلاقى عند ملكة الحس السليم بما هى أعدل الأشياء توزيعًا بين الناس؟ ومع ذلك فإن ما نشاهده من أحداث مؤلمة يستوقفنا جميعًا، ذلك أنه لا يكفى أن ندين العنف بلا تحفظ، بل يقضى الواجب كذلك بأن نقف على أسبابه؛ إذ ليس من وسيلة أخرى لمواجهة ما أصاب العالم جراء هذا الطوفان من الأحكام المسبقة؛ لذلك لم يكن الحوار من متطلبات التفكير السليم وحده، وإنما هو أيضًا واجب أخلاقى سياسى تمليه مقتضيات السلم، فبقدر ما هو من شروط ظهور الحقيقة، فهو فى الوقت ذاته من ضرورات قيام السلم وحماية الحرية.

إنه فى إطار بيت الصداقة العربية الأوروبية نؤمن نحن المستنيرين مقدرى الإنسان والإنسانية أنه من واجبنا جميعًا أن نسعى إلى ترسيخ تقاليد الحوار بين الشعوب والحضارات. وبصرف النظر عن المستجدات الحارقة الجارحة، فإنها تلبى نداء الثقافة العربية الإسلامية العريقة، التى عرفت دائمًا كيف تأخذ عن غيرها دون أن تفقد ذاتها، كما عرفت كيف تجود فتثرى باستمرار. إن إرادة العالم العربى اليوم هى أكثر من أى وقت مضى، تمد يدها إلى أوروبا بصدر رحب داعية إلى أن تقتحم معه ـ رغم صروف التاريخ ـ سبيل النجاة سبيل المستقبل والتعاون والسلم. فلما كان مصيرنا واحدًا، وكنا نواجه إعصارًا واحدًا؛ فكيف لا نكون جميعًا مدعوين؟ مهما كانت مواقعنا دعوة العقل والواجب لتوحيد جهودنا ضمانًا لانتصار الحق على العنف، والتسامح على التعصب، وتغليب الحضارة على الهمجية، على الرغم مما نشهد من أحداث مأساوية وجنونية أحيانًا. إن أهل الفكر والثقافة عربًا وأوروبيين مدعوون قبل غيرهم لتأمل مكانة الآخر وثقافة السلم ومسألة تربية النشء أمل المستقبل، ولاشك أن حكمتهم تهيئهم من أى مكان إلى إدراك أنه ليس ثمة من شئون الإنسان لا يعنينا.

ثالثًا: الفهم والتفاهم أساس السلام

الفهم هو الخطوة الأولى للتفاهم، والتفاهم يعنى الفهم المشترك، وهو ما يتطلب تحديد الألفاظ المستخدمة فى الخطاب. إنه يبدو الخلط واضحًا بين مفهوم الأنا والآخر، ومفهوم الذات وعلاقتها بذات أخرى تكوّنان معًا موضوعًا. إنه يتوجب الوعى، أى وعى صاحب هذه الأنا بأنه مفارق لما حوله، وهو ما نطلق عليه الآخر، سواء أكانوا أفرادًا إنسانيين أم مخلوقات أدنى بها فى ذلك الكون والبيئة المحيطة. إن صراع الإنسان مع غيره يبدأ عندما تتضخم الأنا، وهنا نجد العدوان والتجاوز؛ أى تجاوز حدود الأنا بالعدوان على حدود

الآخر، وهو يتم بنفى الآخر. من هنا فإن علاقة الأنا بالآخر تقوم على الإلغاء والنفى الذى يضيف إلى رصيد الأنا ما ليس من حقها على حساب هذا الآخر الذى يكون، والحال كذلك، غريبًا، والذى يشكل وجوده إعاقة طريق اتساع مجال الأنا، كما تتوهم بسبب أنانيتها وانغلاقها وجهلها حتى بواقعها. إن علاقة الأنا والآخر ستكون علاقة صراع من أجل النفى والإلغاء والإزاحة، وهذه الحال نراها فى حياة القطعان على الرغم من أن المكان يشكل ظرفًا للالتقاء، كما أن الهدف من هذا اللقاء هو الإشباع، إلا أن هذه العلاقة لن ترقى إلى حالة الوعى بأهمية الآخر، فما أن ينضب الماء أو يقلّ العشب حتى يبدأ الصراع على اليسير المتبقى وربما التقاتل، إضافة إلى أن العلاقة بالأرض تقع فى إطار الآخر الغريب، فالقطيع لا يملك إلا أن يغادر الأرض؛ إذ إن ما يحدد طبيعة هذه العلاقة هى المنفعة التى تقع فى هذه الحال فى إطار إشباع الغرائز.

إن أفراد القطيع بهذا التفسير ما هم إلا أرقام تتعامل مع أشياء، والرقمية والتشيؤ هما سمة جماعة القطعان، ويمكن القول: إن الجماعات البشرية فى مستوى وعيها الأدنى تظل محكومة بذات العلاقة، بل إنه يمكن القول إن البشرية على الرغم من هذا التطور الهائل فى وسائل المواصلات والاتصالات، وأشكال التقنية المختلفة إلا أن هذا التطور لم يسهم فى تطوير شكل العلاقات، بل ربما جعلها فى كثير من الأحيان أكثر شراسة وضراوة وتوحشًا إلى الحدّ الذى يجعل البشرية أكثر هبوطًا وتدنيًا فى علاقاتها من علاقات أفراد القطيع؛ ذلك أن أفراد القطيع ما إن يشبع أحدهم حتى يكتفى عند حدود الإشباع، أما البشر فهم وحدهم الذين يتجاوزون حدّ الإشباع إلى أن يصل إلى التدمير والإفناء لكل شىء من أجل أن يملك كل الشىء، حتى علاقة هؤلاء مع الكون ستكون علاقة عداء، فكم من شواهد لتدمير الكون فى تاريخ البشرية. إن من ينظر فى أرقام وأحجام وسائل الدمار الشامل ومخزون هذا يدرك إلى أى حدّ وصلت فظاعة البشر.

إن علاقة الذات بالآخر غير علاقة الأنا بالآخر؛ ذلك أن الذات حالة اكتمال فى الأنا، ووعى الأنا بحدود الذات هو الذى يقودها ليس إلى إلغاء الآخر، بل إلى الإحساس بالحاجة إليه.

من هنا تقبل الأنا بالتنازل لصالح هذه العلاقة، وإن كان هذا التنازل الواعى والإرادى سيكون لصالح الأنا، فهو الذى يحولها إلى ذات تتأكد من خلال هذا التنازل؛ أى أن علاقة الذات بغيرها من الذوات لا تقوم على الرقمية، بل على الاعتبارية، فالآخر قد تحوّل إلى ذات اعتبارية، بل إن العلاقة مع الأشياء ستقع فى إطار هذه الاعتبارية، فالعلاقة مع الأرض لن

تكون قائمة على المنفعة، بل تتحول الأرض إلى مضمون قيمى هو الوطن، ومن هذا المعنى يكون التاريخ هو تاريخ الوعى، أى هو الفعل الإرادى الواعى الذى يؤكد ذات الإنسان، ومن هذه الذات يكتسب المكان والزمان قيمتهما.

إننا نعيش فى عصر المونولوج، ولغة القطب الواحد الذى تتمركز فى يده كل وسائل القوة، فهو العدالة المطلقة، وفى المقابل فإن الآخر هو الشر المطلق. إن المخاطب لا يتوقع منه ردًا؛ لأن الخطاب أحادى يفترض فراغًا يتوقع معه رجع الصوت، أى الإذعان الكامل. إن الولايات المتحدة تجاوزت بكثير نظرية أفلاطون القديمة التى تفترض أن العقل يلقى بأوامره على الأعضاء؛ لأنها تتوسع كما تشاء فى هذا الجسم الذى يطلق عليه المنظومة الدولية. إن هذا الوضع غير الإنسانى فى حاجة إلى تصحيح، فنحن لم نعد الآن فى حال الأنا والآخر، بل فى حال هذه الأنا المتوحشة المهيمنة، التى تبتلع دولًا داخلها، نحن فى حاجة إلى عودة الحق والصواب حتى يظل الحوار لا المونولوج هو الشكل الأمثل للتخاطب الجديد، وأن يتحول البشر إلى ذوات شكل موضوعات الأمم، واعتبار الأفراد داخل المجتمعات ذواتًا، وكذلك المجتمعات فى منظومة العالم وفى إطار المجتمع الدولى. إن القطب الواحد المهيمن يقود إلى مزيدٍ من الاندثار والتراجع فى سلم المعرفة الإنسانية والقيم، والإلغاء والنفى يؤديان بالضرورة إلى التطرف والدفاع الغريزى عن الوجود، والصراع الدموى والأعمال السرية والتخريبية فى حال العجز عن الحوار المتكافئ، وظهور محاولات إرهابية، وكلها ظواهر ترتبط بتوحش القطب الواحد. نحن فى حاجة إلى الحوار المؤسس على مرجعية جماعية متكافئة مقبولة من الجميع، أى من شعوب الأرض التى تقدر القانون الدولى، واللغة المشتركة للحوار التى تقوم على الاعتراف والقبول، أى تحول الأنا إلى ذات تخدم بقية الذوات الإنسانية أفرادًا ومجتمعات فى إطار من التفاهم والتخاطب، وهو ما يقود إلى التنافس من أجل الأفضل.

إن من المتعارف عليه بين الجميع أن الأديان الكبرى فى العالم قد رفضت الإرهاب رفضًا قطعيًا، واعتبارًا إلى أن جذور الإرهاب توجد فى الخارج، فسيكون من السذاجة استعمال حجة محاربة الإرهاب لتطوير الحوار بين الأديان، بل إن ذلك لفت الانتباه إلى إشكال حقيقى واسع الانتشار، وإن بدا أقل حدة من سواه، وهو إشكال العلاقات السيئة القائمة بين الطوائف الدينية؛ حيث عدم الثقة المتبادلة واللاتسامح والحوادث العنصرية مما يتجلى فى صيغ عرقية، وأحيانًا فى صيغ دينية، ومن حسن الحظ أن تلك الإشكاليات ليست متواترة؛ الأمر الذى يتطلب الاهتمام بوضع برنامج تربوى جديد يقوم على الوصل بين موضوع

التربية التثاقفية وموضوع الحوار بين الأديان. وهدف هذا البرنامج يبدو متواضعًا؛ حيث إنه يتمثل فى إكساب الشباب القدرة على المشاركة فى نقاش خاص أو عام، مشاركة متحضرة حول العلاقة المشتركة بين الديانات.

إن الشباب المؤمن يحتاج، فى مجتمع يتميز بتعدد وجهات النظر الدينية، إلى التفاعل مع مؤمنين بمعتقدات أخرى فى مسائل تخص الإيمان، كما يحتاج إلى التفاعل مع من لا علاقة لوجهات نظرهم فى الحياة بالدين، ومع وسائل الإعلام، ومسائل عديدة تتصل بالحياة العامة وللدين فيها رأى، فسواء تعلق الأمر بما يجرى بقاعات الدرس، أو ما يجرى فى مؤسسات التعليم برمتها فثمة مسائل عامة تتصل بالتثاقف والتربية، ومسائل نوعية تتصل بمختلف أنماط التنوع الثقافى. إن من المسائل العامة تربية الطفل تربية أخلاقية، تعلمه احترام حقوق الآخرين حتى من كان غاية فى الاختلاف معه، كما تحمله على أن ينمى ملكة التعاطف حيال الآخر وإحساساته، وتدربه على تبليغ رؤاه وانفعالاته، وكيفية السيطرة على الخوف والتصرف فى المناقشة. وذلك كله لابد أن يدرج فى الممارسات اليومية لتربية الطفل وتعليمه، وليس من اليسير فصل استراتيجيات تربوية عن الأخلاق الإيجابية القائمة على قيم العمل والاحترام المتبادل، كما أن الأساليب التأديبية مهمة لتفادى الصراعات بين التلاميذ والعنف فى الحياة اليومية، ومما لا يحتاج إلى بيان أنه على المربين أن يكونوا قدوة فى هذا المجال، يضاف إلى ذلك تحديد المعارف والمهارات التى يحتاج إليها الشباب؛ ليشرع فى حوار ناجح بين الثقافات، وهو ما يتطلب أساسًا التمكن من اللغات قومية وأجنبية، وذلك يعين على كسر الجليد؛ لأن بلوغ مستوى من التمكن من لغة أجنبية تسمح بالمشاركة فى نقاش جاد، كما أن التاريخ يشكل مادة أكثر حساسية حين يتعلق الأمر بإصدار حكم أخلاقى على أناس لهم تاريخ ولهم حضارة؛ حيث إن درس التاريخ يلقى خطر إحياء صراعات الماضى، إلا أن التاريخ يمثل بحثًا عن التفسير الموضوعى على أساس حجج مستمدة من الوقائع، وربما يتوجب علينا الاحتفاظ بما يتصل بالمقاربات النقدية المختلفة للتاريخ، ووجهات النظر المختلفة حول الأحداث التاريخية وتأويلها.

وتستعين التربية على تفعيل المواطنة بقيم مشتركة ذات طابع كونى عالمى مما يتصل بحقوق الإنسان، وحيث تمثل وتشكل تلك القيم للمواطنة مجموعة جزئية من قيم الثقافات العالمية ذات الصلة بالحياة العامة وحدها دون الحياة الشخصية، ويمثل الحوار بين الثقافات وضع تلك القيم موضع التنفيذ فى إطار إجراءات تربوية.

يضاف إلى ذلك لتفعيل حوار ناجح بين الشباب على اختلاف ثقافاتهم الكونية درس

الفن والأدب، وتنمية النشء خلقيًّا بإذكاء خيالهم، وبسط إشكال الخير والشر لهم لا فى أسلوب الفلسفة الأخلاقية الجاف، بل فى مجرى ظرف اجتماعى ونفسى مقنع، ومدارسة الثقافة للمجسمات الفنية التشكيلية عن فظائع الحروب والمجسمات المسرحية عن شرور المعارك والحروب عالميًّا بل ومحليًّا. إن مدارسة الديانات فى مؤسسات التعليم أمر جوهرى باعتبارها مكونًا أساسيًّا من مكونات الشخصية، والزاد الثقافى الروحى الذى يقى الطلاب من الصراعات والتوترات الدولية المتجددة، وحيث التأكيد على أن ما يسمى الإرهاب ليس مقصورًا على دين أو ثقافة دون غيرها، وحيث يتعلم الطلاب احترام العقائد الدينية بعد معرفتها جميعًا دون تفاضل، وإكسابهم القدرة على التواصل بما يسمح بتجاوز حواجز الديانات والثقافات من أجل العيش معًا.

إن التربية على معرفة الآخر والاعتراف به دستور إسلامى للتعامل مع الآخر، والإسلام بمبادئه الحنيفة مرشد بين أهله وبين الناس كافة، وعليه تنتفى التفسيرات التى تجعله بعيدًا عن أهله وعن عصره. إن السؤال: لماذا التعارف والتفاهم والاعتراف بالآخر؟ ولماذا الإلحاح الشديد على تلك القضايا؟ إجابته أن القرن العشرين الذى بدأ بعولمة الحروب، وانتهى بعولمة الحضارة والتجارة دفع الإنسان المعاصر إلى البحث عن الأسباب التى تَحُولُ دون الصراعات الدولية؛ ذلك أن الدمار الذى تُجْرِهِ تلك الحروب بات يشمل الغالب والمغلوب على حدّ سواء، وأدرك الإنسان العاقل أن يتعلم كيف يعيش مع أخيه الإنسان معترفًا له بحقه فى المساواة والحرية، وأن يكون فى الوقت ذاته مختلفًا عنه فى الثقافة والتفكير، ومعايير التقدم والحضارة، والإنسان العاقل مدعو فى سعيه نحو السلام والاستقرار إلى أن يتساءل عما إذا كان الصراع ضروريًّا للتقدم، وعما إذا كانت الديكالتيكية هى أساس صحيح لتفسير حركة التاريخ، وبالتالى يمكن طرح السؤال: هل الاختلاف يتتبع الصراع، أم أن من الصواب اعتبار الاختلاف مدعاة للإغناء المتبادل واستثارة الفضول للتعارف والاعتراف، وللتفاهم والفهم؟

إنه فى الماضى كان الإنسان يرى أن تحقيق ذاته، وتحقيق طموحاته يتمان من خلال انتمائه القومى أو العرقى أو الطبقى أو الدينى أو الإقليمى، أما اليوم فإن الإنسان يرى أن تحقيق ذاته وتحقيق طموحاته لا يتمان إلا من خلال الاعتراف بالآخر، وبحقه فى الاختلاف، وضرورة التعاون والتفاهم مع الآخر قوميًّا وعرقيًّا وطبقيًّا ودينيًّا، ليس من أجل تفادى الصراع والاقتتال والحروب فحسب، بل من أجل إقامة أمة إنسانية واحدة قوامها العدل والاستقرار والسلام.

نحن لا نعيش نهاية التاريخ، بل فى الحقيقة نهاية مرحلة من مراحل التاريخ. إننا نعيش بداية لتاريخ جديد ولمرحلة جديدة من التاريخ، التاريخ كالزمان ليس شيئًا نستطيع التحكم فيه فنحركه متى نشاء أو نوقفه متى نشاء. إنه لكى تؤسس الإنسانية للمرحلة الجديدة من التاريخ تكون الدعوة لمعرفة الآخر، والاعتراف به، واحترام اختلافه شرطًا أساسيًا وضروريًا ولازمًا لبناء هذه المرحلة التاريخية الإنسانية الجديدة؛ لتقدم الإنسانية وارتقائها ماديًا وثقافيًا وحضاريًا. إن معرفة الآخر ليست توجهًا جديدًا، بل هو معروف منذ بدايات التاريخ، فقد تتطلب معرفة الآخر لدرء خطره، أو لتحقيق السيطرة والغلبة عليه، وقد تتطلب معرفة الآخر لترويج صورة مشوهة عنه، وإبراز عيوبه وبيان امتياز غيره عليه، وتبرير الاعتداء والقضاء عليه. إن (اعرف عدوك) مبدأ معروف، وهو ضرورى فى الحروب، وشرط أساسى من شروط كسبها. المعرفة قوة، وبقدر ما تكون هذه المعرفة دقيقة وموضوعية تكون سلاحًا حاسمًا فى تحقيق الانتصار. لقد تجاوزت الإنسانية ذلك إلى مرحلة النضج والرشد، بحيث أصبحت معرفة الآخر هى للاعتراف به، والتعاون معه، وتبادل الخبرات، بل إن الإنسانية العقلانية تجاوزت ذلك أيضًا ووصلت أو كادت أن تصل إلى درجة أبعد وأرقى فى الإنسانية فجعلت معرفة الآخر شرطًا لمعرفة الذات، وتقويمها ماضيًا وحاضرًا ومستقبلًا، وتلك مرحلة جديدة فى تاريخ الإنسان، لا تبنى على معرفة الآخر من أجل قهره، بل هى للاعتراف به ولمعرفة الذات فى آن واحد.

إن غير العقلاء فى عالمنا اليوم لا يزالون يعيشون بعقلية بدايات القرن العشرين، ولا يزالون مؤمنين بمبدإ (اعرف عدوك) على أساس حب الغلبة والسيطرة، وحرص الأقوى على فرض ثقافته وحضارته على الآخر، وهو فى فهمهم العقيم مطلب قومى أو دينى أو إقليمى. وما دام هناك ظلم فاحش وعدوان مستمر على حقوق الأفراد والدول والشعوب، واستغلال القوى للضعيف، وتسخيره لتحقيق مصالحه؛ فإن هذا الفهم لمبدإ (اعرف عدوك) سيبقى سائدًا موجهًا لمعرفة الآخر، غير أنه من حق الإنسانية أن تتفاءل، وأن تطمح، بل أن تحلم بأن يكون هناك ميلاد جديد للإنسانية تكون فيه معرفة الآخر للاعتراف به، وإتاحة الفرصة له بأن ينمو ويتحضر ويتطور كما يريد هو، وألا يكون فى معرفته قهر وفرض، واستعلاء وتوحش. إن التأسيس لمرحلة تاريخية جديدة قوامها المثل العليا والطموحات الكبرى، وهذه وحدها هى التى تحفز الأمم على التقدم والرقى؛ ذلك أن حركة التاريخ هى الاستجابة للمثل العليا التى وضعتها الأمم لنفسها وللمعايير التى اعتمدتها للتقدم والرقى.

إن التربية هى الوسيلة الأهم لبناء الإنسان وبلورة مواقفه، والتربية بكافة مؤسساتها من المنزل، والمدرسة، والجامعة، ودور العبادة، والنوادى، ووسائل الإعلام المقروءة والمسموعة والمرئية هى التى تشكل الذوق والشخصية السوية القادرة على الفهم والتفاهم، والعيش معًا على أساس الاحترام المتبادل، والاعتراف بالحقوق، وصون كرامة الناس وسائر المخلوقات.

إن بداية مرحلة جديدة من تاريخ الإنسان تتواكب مع ثورة المعلومات والتقنيات والاتصالات، وتتطلب تربية جديدة تحقق قيم العدل والحرية، وكرامة الإنسان، وثقافة السلام من أجل تقدم الإنسان وارتقاء الإنسان، كما أن العولمة فى انعكاساتها التربوية تجعل معرفة الآخر شرطًا لابد منه للتعاون معه، ولمواجهة الانغلاق والتقوقع والتوحش.

إن التاريخ بمفهومه الواسع هو أقرب العلوم التى تعرف الشعوب بذواتها، وإن من لا يعرف تاريخه لا يعرف ذاته، كما أن معرفة الآخر لابد أن تشمل معرفة تاريخه. إن التاريخ سجل الحياة بمختلف جوانبها، إن واقع تدريس التاريخ يشير إلى أنه يقتصر على تاريخ الحروب والمعارك، والتاريخ السياسى، والبطولات التى تعتز بها الأجيال، وأغلبها بطولات عسكرية، وكلها تمجد القوة العسكرية، حتى ليكاد المرء يعتقد أن المجد والشرف والعزة لا تُنَالُ إلا عن طريق الانتصارات العسكرية، أى عن طريق قهر الآخر؛ لأنه العدو، وأن السيطرة عليه واستعباده أو استعماره، واستغلال موارده هو غاية المجد، فكيف تنشأ الأجيال على حب السلام واحترام الآخر والإيمان بحقوق الإنسان، وتقديس الحرية والديمقراطية، ونحن ننظر إلى الحروب كما لو أنها مصدر البطولات، وشرط التقدم والرقى؟ إن فلاسفة التاريخ فى القرن العشرين، مثل توينبى، وهنتنجتون يؤمنون بالصراع والصدام لا بالتقدم والاعتراف بالآخر أساسًا لحركة التاريخ وتقدمه، ولكنهم أعطوا الصراع والصدام مفاهيم حضارية أكثر منها عسكرية، وتلك خطوة إلى الأمام للابتعاد عن فكرة الصراع العسكرى، ونبذ العنف والدعوة إلى التفاهم، والتعايش واحترام الآخر، والعيش المشترك فى ظل نظام يؤمن بالعدل والمساواة. إنَّنا نتعجب ونندهش ونتألم ونحن نشهد كيف تتباهى دول عظمى بانتصاراتها العسكرية، وتدعو المجتمع الدولى لتأييدها والتحالف معها فى عدوانها واستغلالها لدول ضعيفة! لهذا أصدرت اليونسكو دعوة إلى نزع الحروب من دروس التاريخ، والتأكيد على أن الدعوة إلى السلام يجب أن تبقى، وأن السلام يبنى أولًا فى عقول البشر، وأن الفهم والتفاهم مع الآخر والاعتراف به شرط للسلام، وأنه يتوجب علينا إعادة تأهيل المعلمين فى العلوم الاجتماعية، وتدريبهم على التفكير الناقد، والانفتاح العقلى وتقبل

الآخر، واحترام ثقافات الشعوب ليؤمنوا بأهمية وضرورة مفاهيم وقيم العيش معًا وثقافة السلام.

إن بناء الإنسان من خلال إعلام منفتح مباشر، يحترم الآخر، ويقدر ثقافات الشعوب، يستطيع أن يشكل عقول الناس، خاصة إذا قدمت الدراما والأفلام التسجيلية، والبرامج المتنوعة عن ثقافات الشعوب، وحضارات الأمم مركزين على مواطن الاتفاق والاعتماد المتبادل والتعايش، فإن هذا المناخ العام فى التربية المؤسسية المقصودة، والتربية الإعلامية الموجهة تحقق نتائج إيجابية وتعايشًا بين الأفراد والمجتمعات، وتجدر الإشارة إلى أنه من حق كل شعب أن يعتبر حضارته وثقافته القومية هى الأفضل والأرقى، غير أنه علينا أن نربى المجتمع على أن هذا الاعتبار لا يعنى امتيازًا مطلقًا ولا استعلاءً، بل يجب أن يصبح احترام الاختلافات جزءًا أصيلًا من كل حضارة أو ثقافة، وانطلاقًا من هذا المبدإ أقَرّ الإعلان الدولى للتعددية الثقافية فى المؤتمر العام لليونسكو فى نوفمبر 2001م على أن احترام التعددية الثقافية واحترام الثقافات بعضها للبعض الآخر، يجب ألا يتخذ ذريعة لتشجيع الاختلاف وإثارة النعرات الثنائية، والتحريض على تفكيك التجمعات الثقافية الموحدة، وإلا أدى احترام الاختلاف إلى غير ما يتوخاه من إشاعة لروح الوفاق والتعاون بين الناس. إننى كلما أمعنت النظر فى الآخر رأيت نفسى، وكلما أمعنت النظر فى نفسى وجدت الآخر.

إن تعليم التفهم أساس لثقافة السلم، وفى عصر انتصار الاتصالات انكسار يتحدد فى انعدام التفاهم؛ إذ لا نحسن فهم بعضنا البعض سواء بين ثقافة وثقافة، أو بين أمة وأمة، أو بين دين ودين، أو بين فرد وفرد آخر، ثم إن المعرفة الموضوعية وحدها لا تكفى؛ لأن فهم الآخر وإدراك البعد الإنسانى يتطلب جهدًا وانطلاقة واسعة فيها من التواجد والتعاطف ما يسمح باعتبار الآخر فى امتلاء كيانه البشرى وتعقده. وما نسميه بالتقدم الحضارى لم يحَسِّن الأوضاع؛ وعليه يجب القيام بإصلاح معمق، إذ لابد من إصلاح تربوى يعلم كل إنسان منذ طفولته ممارسة النقد الذاتى، ويعلمه كذلك ثقافات وحضارات الآخرين، كما يعلمه كيف يعتبر دائمًا الأفعال والأعمال فى إطارها، وكيف يتجنب الإدانة التامة التى لا نهوض منها، وكيف يمتلك مهارات وتقنيات الحوار الهادئ والتفتح الثقافى على أساس الهوية المشتركة بين جميع البشر، فهم يعيشون على كوكب واحد، وفى حقبة تاريخية واحدة، ومصيرهم مشترك فى إطار مخاطر تصنعها الطبيعة ويصنعها الإنسان.

إن البحر الأبيض المتوسط أعظم صاهر ثقافى عرفته الإنسانية؛ حيث المسارات العميقة من المبادلات الثقافية والعرقية لشعوب وثقافات متنوعة، وينبغى تصور الثقافة والتربية فى

هذا الحيز الأوروبى المشترك على معانى التنوع العرقى التعددى، غير أن مواطن البحر الأبيض المتوسط تحدى على الدوام البنى الذهنية الغالبة فى كل عصر، وجعل من الشك منطلقًا له وطريقة عمل.

إن دور العائلة بمعناها الحديث يتحدد فى بلورة الثقافة ونقلها باعتبارها العنصر الأساسى فى الحفاظ على القيم الإنسانية والديمقراطية، وفى ذات الوقت تلك أدوار ووظائف للنظم التربوية، ذلك على الرغم من أن تربية اجتماعية غير ملائمة على المستويين العائلى والمدرسى معًا، تشكل فى أغلب الأحيان سببًا لتطرف الكثير من الأحداث الصغار الذين يصبحون فى آخر مراحل نموهم غير متسامحين وغير متضامنين، وهم يعتبرون الدولة الديمقراطية عاجزة عن حلّ المشكلات الاجتماعية. وعندما تضعف تلك العلاقات يستغل ضرب التفكير الغالب الفرصة، ليفرض نفسه بإنشاء عالم منغلق يحمل فيه الناس أزياء واحدة، ويفكرون ويتصرفون بطريقة متشابهة، دون أن يكون التنوع هو الإرث التاريخى للشعب، وهو الذى ينشئ مجالًا فكريًّا، وفى ذات الوقت منطقة إبداع فنى إنسانى علمى، وتلك هى أهم العناصر الأساسية التى يتقوم بها الوجود البشرى، فكما أن التنوع مستحب فى العالم البيولوجى فإن الواجب فيه أن يعمل به فى مجال الأهداف الاجتماعية والسياسية.

إن التاريخ لا يفتأ يبين بطريقته الخاصة، كيف أن الشعوب والأمم لطالما سفكت الدماء باسم مثل وقيم أخلاقية مزعومة، ذلك أن الكائن البشرى يأخذه الوهم بأن السعادة تتحقق بفضل المطالبة بالأرض، أو نشر اللسان، وإنما يعزى هذا الضرب من الفكر فى جانب مهم منه إلى قصر ذاكرتنا؛ إذ إننا كثيرًا ما ننسى أن حياة الإنسان ورفاهيته لا يمكن أن تدفعا ثمنًا لوهم كثيرًا ما يكون شبيهًا بضرب من العنصرية.

إن العولمة والتعددية الثقافية هما الواقعتان اللتان ستحددان معالم القرن الواحد والعشرين، غير أننا نشهد شهود العاجز اضمحلالًا تدريجيًّا يصيب المخزون الثقافى، فكما أن الإنسان يهدد بقاء بعض الأنواع البيولوجية، فهو كذلك يهيئ لاندثار بعض التجليات الثقافية، وعليه فإن التنوع الثقافى لم يكن فى يوم ما أقل مما هو عليه اليوم؛ ذلك أن ظواهر مثل التلفزة والإنترنت تقترب شيئًا فشيئًا نحو التجانس الثقافى، خاصة عند الشباب مع ما فى هذه المرحلة من إيجابيات، وما ينتج عنها أحيانًا أخرى من سلبيات؛ ولذلك فإن مفهوم الهوية الثقافية بدأ اليوم يتخذ شكل النزعة العالمية، وهو ما يمكن أن يتمخض عنه عالم توهمى رتيب ينزع بأهله نحو النعاس. إننا نعرّف الثقافة بأنها أوروبية أو عربية مع تغيير فعلى فى الواقع

التاريخى، متناسين أن البحر المتوسط كان منطقة إبداع إنسانى، تقاسمت فى حيزها ضفتاه أساليب وتعبيرات فنية متمثلة على امتداد عصور طوال. أما فيما يتعلق بالأيديولوجيات، وفيما يتعلق بالإقصاء الثقافى، فالمتوقع أن تكون المنطقة المتوسطية قادرة على تذكر أن ليس ثمة نسق أو نظام سياسى كامل، والتاريخ يبين أن الدول لها نهاية لا مردّ لها؛ لذلك كان الأمر يتطلب أن ننقل إلى الأجيال الصاعدة فكرة الاندماج التاريخى الحى، المتأسس على مفهوم التعايش، وهو الأنموذج البعيدة أصوله فى ثقافات إغريقية ورومانية.

إن القرن الواحد والعشرين يوجب علينا العناية بتحديد النسيج الاجتماعى والتحليل التاريخى، وإنه قرن تفكيك النظم الكيانية تفكيكًا لا رجعة فيه، ورفض الإقصاء الدينى والسياسى والاجتماعى رفضًا مطلقًا، والمبادرة بحيوية فى مراجعة المفاهيم الأساسية، وكما أن المجتمع المدنى مطالب ببذل جهد أكبر لتحديد المشكلات التى تعوق دعم الواقع الديمقراطى هدفًا اجتماعيًّا ثابتًا وتحديًا يوميًّا، وليس مستبعدًا أن نكون بصدد استعادة الوعى الفردى، ومن المحتمل أن تبين التجربة أن الفلسفة والإيمان يمكن أن تكون لهما بعض الجدوى، ومن الممكن أن نفيد من دروس التاريخ، وأن نكون قادرين على بناء مستقبل أكثر تلاؤمًا مع الطبيعة، وليس يقبل فى مجتمع يتنامى فيه الوعى بضرورة التوازن البيئى، وينشغل لمستقبل كوكبنا البيئى أن نسكت عن مسائل أخرى تتصل بالحقوق الأساسية؛ وذلك أن الحق فى الصحة، وفى الشغل، وفى الحريات الفردية ينبغى أن يكون هدفًا ثقافيًّا وتربويًّا معًا.

إن ثمة إدراكًا خاطئًا يتمثل فى القول بوجود تناقص بين الصراع والحوار، والعلاقة العربية الأوروبية تشكل حالة أنموذجية تبين وجود جدلية أكثر مما تبين وجود انفصال بين الصراع والحوار، باعتبار أن الصراع يمثل مرحلة من مسار معقد يفضى إلى الحوار؛ إذ ما من ثقافة وما من حضارة واجهت ثقافة أو حضارة أخرى فى البداية مواجهة الحوار، أو الوفاق، أو التفهم والحب، ولا حتى مواجهة مجرد الجوار، وإنما تكمن أهمية الحوار فى الوعى بالواقع التاريخى، وكثافة هذا الصراع، ثم فى البحث عن سبل تجاوزه؛ ليكون الانتقال من الصراع إلى الحوار، وهذا يعنى أن الحوار مرحلة يسيرة يكون الصراع جزءًا منها، وشريطة ألا ننسى أن ذلك الصراع لا يضمحل أبدًا من التواتر الثقافى على الدوام بين عوالم مختلفة، بل هو يشكل مؤشرًا على ضرب من الحضور المتخفى وراء الحوار بين الثقافات والأديان، ، حضورًا يضفى على الحوار راهنيته الدائمة، ويجعله ضروريًّا ومتأكدًا.

وهناك سوء فهم آخر يتمثل فى أنه لا يمكن اعتماد الصحافة ولا الصورة التى تعكسها عن الآخر معيارًا نهائيًّا، أو معيارًا لمعرفة ما إذا كان هناك حوار أو صراع أو لم يكن، فثمة وراء الصحافة طبقات أعمق تشكل عالم المثقفين، وعالم العلماء، وعالم عموم الناس، وثمة هناك

بعدٌ ثقافى لم يؤخذ فى الاعتبار؛ إذ يمكن قلب اتجاه الحجج التى تؤخذ بها الصحافة، فلئن كان العالم العربى الإسلامى قد أخذ مأخذ الشيطان بسبب أحداث سبتمبر، فثمة قانون اجتماع يشير إلى أنه على قدر التشهير بالخصم يكون الإشهار له؛ وبالفعل فإن ذلك التشهير قد خلق اهتمامًا حقيقيًّا بالعالم العربى، والعالم الإسلامى، وهو ما يشهد له الباحثون والكتّاب؛ حيث انفجر اهتمام بالعالمين العربى والإسلامى لم يكن موجودًا.

وهناك سوء فهم آخر يتصل بالصراع والحوار يتلخص فى اختزال رهان الحوار فى رهان المعرفة المتبادلة، ذلك أن المعرفة الابتدائية منطلق الحوار الأساسى، ونحن لا نمارى فى أن الحضارات لا يعرف بعضها بعضًا معرفة معمقة، أو قل إنها تعرف بعضها بعضًا معرفة محدودة جدًّا. إن ما نطلبه هو أبعد من المعرفة المتبادلة؛ لأنها تفترض وجود هويات منفصلة لا يمكن ردّ بعضها إلى بعض، فبدل الحديث عن عالم عربى وعالم أوروبى منفصلين تقترح إدخال فكرة التفاعل الثقافى فى الحوار، وأن يتم ذلك بشكل عميق، وهو أمر كفيل بتمكين معرفة حقيقة العلاقات بين العالم العربى والعالم الأوروبى، ومن منطلق أن الحوار لا يتقدم إلا بالمعرفة المتبادلة وحدها لابد أن ننتقل إلى إبراز الإخصاب المتبادل والتفاعل بين العالمين، ولا يتوقف ذلك الإخصاب والتفاعل عند مستوى مثالى من الحوار المحبب إلى النفس والدافع إلى التعاطف، ولكنهما يتولدان عن الصراع ذاته. لقد كانت الحروب الصليبية مرحلة من الصراع ولكنها مرحلة خصبة من التفاعل والإثراء المتبادل دامت طويلًا.

وهناك سوء فهم آخر يتعلق بالثقافة؛ ذلك أن الثقافة غالبًا تختزل فى البُعد الجمالى، فما يعرف الغرب عن العالم العربى إنما هو جمالياته معمارًا وشعرًا وأدبًا، فى حين لا يعرف شيئًا عن البعد الآخر من الثقافة، أى الأخلاق والقيم الموجودة فى العالم العربى، وهاهنا تحديدًا نقف على جهل الآخر واحتقاره، فمسار احترام الآخر ومبادلته مشاعره لا يبدأ إلا مع قبول أخلاقه وقيمه، وعليه لابد أن يُنَزَّل البُعد الأخلاقى تنزيلًا أساسيًّا فى الحوار بين الثقافات.

إن الحوار العربى الأوربى يعكس المثل القائم: «عندما تختصم فى الغالب أغصان الأشجار تكون جذورها فى حالة عناق»، وأغصان الأشجار تكون جذورها فى حالة عناق، ولكن ثمة فى العمق الثقافى والبُعد التاريخى جذورًا ينبغى الوصول إليها لتجديد الأغصان. إن الحوار يندرج فى إشكالية كونية أكثر اتساعًا تتجاوز أوروبا والعرب مع ثقافات أخرى.

رابعًا: الفجوة والجفوة لا تصنع السلام

المقارنة بين الظواهر الثقافية فى بلدان وحقب مختلفة تعين على الفهم، لا على إقامة تفاضل قيمى. ولنا أن نتصور تاريخ الأفكار فى العالم العربى، كما فى غيره على نحو يكون فيه بمقدار

الآخر أن يساعدنا على فهم أنفسنا، وفهم العالم الذى نعيش فيه، وإن لقاء الحضارات يتيح فى تاريخ الثقافات لحظات من الأريحية الفكرية، وهو ما تقوم شاهدًا له النزعة الإنسانية العربية فى عهدها الذهبى، والحديث عن التأثير فى هذا المجال لا يعنى حطًا من القيمة، ونحن نتحدث عن تاريخ الأفكار، عن الجذور والمنابع والرواد، التماسًا لضرب من القرابة بين النماذج، تربط الأفكار بعضها ببعض عبر القرون. إنه بمستطاع الفكر اللسانى العربى على النحو الذى يبدو به من خلال التراث النحوى أن يعلّم المعاصرين شيئًا ما، على شرط أن يؤخذ على أنه ثمرة فذة من ثمرات تفكير العرب وغير العرب فى اللغة، وألا يعتبر بمثابة الوصف الوحيد الممكن لتلك اللغة، أو بمثابة النحو المعيارى الأبدى، وبمستطاع اللسانيات الحديثة أن تمدّنا بمفاتيح لقراءة الكتب القديمة، وعملية اقتراح قرابة بين أفكار القدامى ينبغى ألا تؤول على معنى الحط من الحداثة انتصارًا لتراث لا يمكن تجاوزه.

إن بين الأفكار علاقة حميمة مثلما هو الشأن بين الأشخاص أيضًا، من حيث هم ذوات بشرية يؤثرون فى ثقافة الآخر، كما أنهم يؤثرون بالطبع فى ثقافتهم، فإذا ما قدّر الفكر النقدى عند الآخرين؛ فلأن المثقفين الأوروبيين يقدرونه فى ثقافتهم هم، والفرصة المتاحة لمن يدرس ثقافة الآخر تتمثل فى قدرته أن يبرز فى جلاء ذلك الفكر النقدى، ويمارسه تجاه نفسه وتجاه الآخرين باسم قيم كونية متقاسمة بين جميع البشر.

إننى شخصيًّا ابن ثقافة مصرية عربية إسلامية، أعيش فى بدايات الألفية الثالثة، وعلى قدر ما أحيا أشعر بأن الصعوبة الحقيقية بالنسبة إلينا تتمثل فى استيعاب الفوارق وإدراك الآخر مختلفًا عنا والتسليم بذلك. إن تجربة الاختلاف تلك التى ينبغى أن يعيشها من يدرس ثقافة الآخر باعتباره ترجمان الثقافات بشكل دائم وفى عمق شخصيته عليه أن يستخرج العبر والتعالى على صدام الثقافات، وبالتالى صدام الأديان، وعليه أن يقول "لا" للإحساس بالذنب و"لا" للمفاهيم الجامدة المحنطة المثقلة. إن ثمة أعمالًا تنتظرنا، أودّ شخصيًّا أن أهتم بالعالم الغربى والأمريكى، وبوجه أشمل بالعالم المتقدم، حتى حين لا تطرح بشكل حاد مسألة علاقتنا به نفلح فى التخلص من فكرة الآخر الإبليس، والآخر العدو والآخر المتوحش، علينا أن نهتم بالآخر، وبمعرفة العالم الغربى والأمريكى معرفة مطردة التحسين، وعقلنة التاريخى والتخلى عن الذكريات المؤلمة، والنظر إلى الغد المأمول، وأن نتحسن فى معرفة الآخر معرفة أفضل فأفضل وأرشد وأعقل، من أجل أن نحيا معًا فى عالم آمن مستقر بلا حروب فيه خيرنا أجمعين.

إن الفجوة والجفوة من الآخر لا تصنع السلام، بل إنه ينشأ عنها الجهل بالآخر، وبودنا

أن نشهد ترجمة المؤلفات الكبرى فى الثقافة الأوروبية، وأن ينشأ البحث الموضوعى المتبصر النزيه فى تلك الثقافة، وأن تنشر نتائج ذلك البحث عبر وسائل النشر الجماهيرى، وبودنا أن نعرف معرفة أفضل ما نبذل من جهد للتعرف بالثقافة العربية لأوروبا، وأن يقدّر بما هو أهل له. وإنه يوجد اليوم كتّاب كثيرون يقدمون مجموعات وثائقية، وطبعات لنصوص كلاسيكية، ومعاجم وكتبًا فى التاريخ والأدب واللسانيات، والعلم وتاريخ العلم ودوائر المعارف وغيرها؛ غير أن هؤلاء جميعًا ليسوا هم الذين يمكنهم التأثير فى الرأى العام، وليسوا هم الذين يحتجون على ما يشاع عن الأسلوب الكارثى كثير التداول، أو أن يتدبروا مستقبلنا المشترك الذى يجمعنا غدًا. لابد من مهاجمة المفاهيم السلبية التى يغلب عليها الجهل والتنميط، وما يبديه البعض من سوء إضمار عندما يتعلق الأمر بالحديث أو الكتابة حول العرب أو المسلمين، لابد من إنجاز الكثير أيضًا من أجل معرفة أفضل بالثقافة العربية والإسلامية. ويبدو لى أن الاتصال المباشر أفضل السبل للعمل معًا؛ لما فيه خير الجميع ولتحقيق فائدة تفاهم أفضل بين شعوبنا أجمعين.

إن علينا تجسير الفجوة للقضاء على الاستقطاب الثنائى، الذى لن ينتهى بين أغنياء وفقراء، ومن يملكون ومن لا يملكون، ومن هم متقدمون ومن هم متخلفون، بل بين الشمال والجنوب، بين الشرعية الجديدة والمعارضة العنيفة اللاشرعية الإرهاب. إن السؤال المهم هنا لإزالة الجفوة والفجوة هو: إلى أى مدى يمكن اعتبار العنف مشروعًا؟ ذلك سؤال مهم؛ حيث إننا نتحدث عن الحاجة إلى السلام، وإلى تسوية جميع المشكلات بالطريقة السياسية والسلمية، ونقول بضرورة استبعاد العنف استبعادًا كليًّا. ومعنى ذلك ضمنًا: أن كل عنف هو شكل من أشكال الإرهاب، وفى ذلك ضيم كبير بالنسبة إلى الشعوب التى ترزح تحت الاحتلال، وما كان يمّر بخلد شعوب أوروبا خلال الحرب العالمية الثانية أن تتخلى عن العنف الموجه ضد الاحتلال النازى، وما كان القوم يميزون فى مثل تلك الظروف بين العنف والإرهاب، وقد أقرّ ميثاق الأمم المتحدة حق كل شعب فى مقاومة الاحتلال بكل الوسائل المتاحة له بما فى ذلك النضال المسلح؛ ولكن الجهة التى وجه إليها النضال المسلح فى حروب التحرير الوطنى غداة الحرب العالمية الثانية هى الدول الأوروبية التى خرجت منتصرة من تلك الحروب، وهى التى كانت تصف عنف الحرب ضد الاستعمار بأنه إرهاب لاسيما فى الجزائر، وقد أصبحت الحدود الفاصلة بين العنف المشروع والعنف اللامشروع أكثر غموضًا، مع إقرار شرعية التدخل لأسباب إنسانية ضد دول تصفها الإدارة الأمريكية

بأنها سوقية، وثمة ها هنا مسائل غامضة لا يمكن التساهل معها رغبة فى إحلال سلام قائم على العدل الدولى.

إن المشكلة تصير معضلة أو أكثر تعقيدًا عندما يجرى النضال لا فى ظروف تدعو إلى الأمل وتعد بالتحرر، بل فى ظروف يأس وإحباط، وهنا تطرح مسألتان تحتاجان إلى توضيح، تتعلق الأولى بالحكم فى ما يلحق الضحايا المدنيين الأبرياء جراء أعمال العنف، والثانية بالحكم فى شأن العمليات التى ينتحر فيها القائمون بها، وسواء تعلق الأمر بأعمال انتحارية أو بأعمال غير مشروعة تضر بالأبرياء؛ فإن تلك الأعمال دالة على أن الموت غلب الحياة خلافًا لما جرى عليه المنطق الذى ساد زمن الحرب الباردة؛ أى زمن الاستقطاب الثنائى؛ حيث كان الأمر يقضى بالأخذ بمبدإ أخف الأضرار، كنمط حياة يلزم الواجب بالتعود عليه. أما اليوم فان أخف الأضرار أصبح الموت، وهو ما يعنى حصول الاقتناع بأن الحياة التى أكره المرء على أن يعيشها أسوأ من الموت ذاته؛ وللخروج من ذلك المأزق حمل الآخرون المصير نفسه الذى نتحمله نحن أنفسنا، ولو كانوا هم أيضًا ضحايا أبرياء. إن البعض يعتبر التضحية أمرًا يتحمل فى سكينة؛ إذ هى عندهم مدخل إلى الشهادة وإلى الجنة، وهاهنا يتدخل بُعد دينى يحوّل اليأس الناجم من واقع دنيوى إلى وعد بتعويض أخروى، ومنطق اليأس يقتضى بالالتجاء إلى الدين أم غيره فيجد نفسه وحيدًا خلافًا لما يكون عليه المؤمن، وهكذا يبنى نظام الاستقطاب من جديد انطلاقًا من مرجعيات دينية. هل لنا أن نستنتج من ذلك أن الحل الإنسانى فى يد الأقوى المسيطر المحتل؟ لا ريب أن الأمر يتعلق بأعمال ينبغى إدانتها، ومدارسة هل الموت المحقق للقيام بتلك الأعمال يجعلها أعمالًا أقل شناعة؟ إن المسئولين عنها لا يلزمهم القيام بها وحدهم، بل كذلك المحرضين عليها، ولابد من توزيع عادل للمسئوليات حتى يمكن الخروج من المأزق الحالى، وحتى يكون النصر النهائى للحياة وليس للموت.

هل يحق لنا أخلاقيًّا، وهل يصح علميًّا، أن نتناول الدين باعتباره عامل وفاق بين الشعوب، ومكونًا ضروريًّا من مكونات عملية إرساء أسس السلام رغم ما هو شائع من أن الدين عامل تقسيم وعدم تسامح وظلامية؟ إن الدين فى تعاليه المحض وفى كنهه الروحى مولد سلام وحمّال إنسانية، ولكنه إذا ربط بالقوميات وارتبط بالسياسة فإنه يصبح خطرًا لا إنسانيًا؛ وبالتالى فإن السياسى هو الآثم وليس الدينى؛ ذلك أنه يمتلك نزعة كونية مادية لا إنسانية، وهو صاحب فلسفة تتصور العالم بلا إله، وأنه عالم خائب الرجاء، إن أسس السلم ترتبط بعوامل متعددة معقدة، فهى ترتبط بالتوازن العالمى وبعلاقات القوة بين الأمم

والعلاقات الجغرافية السياسية والجغرافية الاستراتيجية وبالمصالح الاقتصادية التى هى مصالح متناقضة، وفى خضم هذه المعايير يعتبر الدين كمًّا زهيدًا، دوره أخلاقى وتربوى يمهد لانبعاث ثقافة سلام أساسها التسامح واحترام الآخر.

إن حوار الأديان يمكن أن يكتسى أهمية بالغة؛ شريطة أن يتجدد ذلك الحوار للخروج من حظيرة المؤسسات الدينية إلى الحياة، وإن إدراج تدريسه مقارنة بغيره من اكتشاف مساحات التلاقى والوفاق والقيم والأخلاقيات، بما يشكل خطوة حاسمة فى حوار بين الأديان وفى انبعاث ثقافة السلام شريطة أن يكون تناوله علميًّا لا دعويًّا. إن الاهتمام بمعرفة المسيحية واليهودية غائب تمامًا فى الفكر العربى الإسلامى، وهو بمثابة الأرض المجهولة، لأسباب تتصل فى ذات الوقت برواسب ثقافية مؤداها، أن الدين الإسلامى والثقافة العربية والحضارة العربية الإسلامية مكتفية بذاتها؛ لأنها تتمثل قمة الأشياء والحقيقة المطلقة، كما تتصل بحكم مسبق يتمثل فى التساؤل عن جدوى فهم أديان ليست على صواب، ولماذا بذل الجهد لتوسيع الأفق؟ وما فائدة صرف الجهد فى ما لا نفع فيه؟ ولم البحث عن الحقيقة وهو يعتقد أن يمتلكها؟ إنه لابد من اهتمام المسلمين بدرس المسيحية واليهودية من منابعها وتاريخها وواقعها المعين درسًا موضوعيًّا، ولابد أيضًا من قيام المسيحية واليهودية بمدارسة الإسلام بالأسلوب ذاته، فقد ينتهى عصر التناقضات الخصامية، ويبدأ عصر الحوار الإنسانى المتكافئ القائم على حلقة ملأى بالمعرفة المتبادلة، واجتثاث العنصرية المناهضة للإسلام والمسيحية واليهودية على السواء، وحتى يعمّر القلوب سلم حقيقى على أساس أخوة إبراهيمية أصيلة.

ولما كانت الحروب تتولد فى عقول البشر؛ ففى عقولهم يجب أن تبنى حصون السلام، لابد من اجتثاث عوامل الصراع، ونغرس بالمقابل سلامًا عادلًا يعيننا على الوفاء بمتطلبات التقدم من أجل الرخاء. إن ثقافة السلام فى عالمنا العربى تعيش بين النهج الخطأ والواقع والمحيط؛ ذلك أن المعوقات التى واجهتنا فى نشر ثقافة السلام لم تكن راجعة إلى بنية ثقافة عربية ترفض الآخر وتحبذ الصراع معه، إن الثقافة العربية وإن تضمنت من القيم ما يحض على القتال دفاعًا عن ظلم وقع؛ إلا أنها فى الوقت نفسه لا تسعى إلى قتال ما لم يقع مثل هذا الظلم، فضلًا عن أنها تجنح إلى السلام. إن النزوع الأصيل نحو السلام ونحو التسامح فى الثقافة العربية، هو الذى جعل الشعوب العربية تتعامل مع من استعمرها على نحو طَبَعِىٍّ يكشف عن درجة عالية من التسامح مع الماضى، وذكرياته الأليمة، والماضى لا يمثل عقبة على طريق الحوار مع الآخر، خاصة إذا أبدى الآخر تفهما واضحًا للمصالح والحقوق العربية.

إنه لابد من تأكيد العلاقة بين ما هو ثقافى وما هو سياسى؛ أى علاقة القيم السياسية بالواقع، ومن ثمّ بالنهج الممكن اتباعه لغرس وبلورة منظمة ثقافية تنطوى على قيم جديدة، هى قيم السلام والتسامح؛ وذلك أن القيم لا يمكن أن تستقر ما لم تكن تعبيرًا عن تفاعلات تجرى على أرض الواقع. إن جهود غرس هذه القيم وتعزيزها يمكن أن تساهم فى تطوير الواقع إلى الأفضل، لكن هذا الإنجاز لا يبقى مستندًا إلى الأساس الثقافى وحده بعيدًا عن التفاعلات الواقعية. إن القيم تعهدات يلتزم الناس باحترامها، وهى ليست محل مساومة أو تأويلات وتفسيرات حسب مصلحة كل طرف، ومن هنا عانت جهود نشر ثقافة السلام فى وطننا العربى من فجوة مصداقية خطيرة على ضوء السياسات الإمبريالية الفعلية.

إن المناخ الذى نعيشه يكشف على نحو صارخ التماهى بين السياستين الأمريكية والإسرائيلية، حيث تشيع مشاعر الظلم والإحباط فى الأوساط العربية، وهى مشاعر لا يمكن أن تمثل بيئة مواتية للعمل من أجل نشر ثقافة السلام، بل هى تفضى إلى مناخ التشدد إن لم يكن التطرف مناخًا تزدهر فيه ثقافة الاستشهاد دفاعًا عن الحقوق المشروعة ما دام النظام العالمى ومعايير الشرعية الدولية غير قادرة، مناخ تنشأ فيه أجيال جديدة من الأطفال على مفردات الصراع، وتعود أجيال الشباب إلى المفردات ذاتها بعد أن كانت قد حلمت يومًا بسلام عادل، ومناخ تستنفر فيه كل قوى الدفاع عن الذات، وعن القيم فى وجه ما يبدو على أنه محاولة للإملاء من مركز النظام العالمى الراهن على أجهزة الإعلام ونظم التعليم وأدوار الريادة فى الوطن العربى. إن هذه أمور تدعونا إلى التأمل فى نهج معيب يجرى على أرض، كلها تطورات معاكسة لجهود السلام مدمرة لها، إنها دعوة إلى ترشيد هذه الجهود وإلى توجيهها الوجهة السليمة. إنه لا يمكن لجهود نشر ثقافة السلام أن تنجح ما لم ترتبط بالحدّ الأدنى من السعى إلى تأسيس سلام قائم على العدل.

إن الثقافة والسلام والديمقراطية ثمرة الحوار بين الثقافات، ومن شأن التعقد والتباين أن يجعلا التعاون الثقافى مسألة حساسة، فالثقافات مطبوعة بطابع الأديان، لقد كان كثيرٌ يؤمنون بأن فى الإدارة الطيبة وتعدد اللقاءات بين الغرب والشرق ما يمكن من السيطرة على الفوارق، غير أن أحداث سبتمبر وردة فعل أمريكا والغرب كانت دليلًا على انعدام التفاهم المتبادل. إن الهم العاجل يتمثل فى تحسين الفهم، فثقافة السلام تقوم على أساس من الحوار بين الثقافات، والإعداد لحوار حقيقى بين الثقافات يتطلب أول ما يتطلب: تحسين التفاهم، والواجب أن توجد مدونة أخلاقية للتعايش الاجتماعى، يبدأ منها الحوار وتقوية التفاهم المتبادل والتسامح. إن العالم يحتاج إلى عولمة التفاهم والتضامن، والشرق والغرب يحتاجان إلى

توسيط التفاهم والتضامن، وكما أن العالم لا نجاة له إلا بعون من دين الأخوة الإنسانية، فلا نجاة كذلك للشرق والغرب إلا بعون من دين أخوة.

إن التنمية متهيئة للجميع؛ ولكن مفاتيحها لا تمتلكها إلا قلة، كما أن الابتكارات تثيرنا وتقلقنا؛ ذلك أن الذين يدفعون بها يقودون العالم، ولكنهم لا يقودون بالضرورة سلام الشعوب، وما يتاح اليوم من وسائل يحرر الوضع البشرى نظريًّا، ولكن يمكن تحويل وجهته لتدميره. إن شعبنا لا يعى ذاته ولا يتحقق كيانه إلا فى إطار الحضارة التى نشأ فيها. فهل تفلت من وطأة التقاليد الثقافية عملية إنشاء حياة مدنية يكون فيها احترام الذات البشرية الضامن للحرية الفردية؟ واعتبارًا إلى أن مهاجمة التقاليد يولد التمرد؛ كان أخذها فى الاعتبار بداهة يوجب تنمية النزعة الإنسانية التى تستبطنها كل حضارة، وهل يمكن البحث عن مسلك ديمقراطى يزيل كل أشكال الغلو إذا ما تجاهل روح المجتمع المعنى بذلك البحث؟ إن العناية بالعدل والانقطاع للصالح العام الكونى يجب أن يقودا عمل الدول فى مجال العلاقات الدولية. إن أوربا وأمريكا يجب عليهما خدمة للسلم أن يوفقا إلى التحدث بصوت واحد، وبشكل مستقل فيما يتصل بالسياسة الخارجية فى الشرق الأوسط. إن العلاقات الدولية تأسس على الحوار ورفض الحلول بالقوة والسعى إلى المصلحة المشتركة. إن الواسطة الجهوية التى تسمح بتوجيه العولمة معهود إليها أن تساهم فى السيطرة على توقى الصراعات على الأمد البعيد. إن الحوار ليس ممكنًا فحسب، بل يجب أن يكون من العناصر الأساسية لنزع فتيلة التوترات المتعددة الأسباب التى تستعملها بعض المجموعات للاتجاه إلى العنف الإرهابى. إن التحدى المتمثل فى العيش معًا يجب أن يتم فى مجتمع دنيوى وتعددى بشكل كبير، وإن تضمين جراح الذاكرة يُمَكِّن من الالتزام بالعدل والسلم للجميع، كذلك تنمية قيم مشتركة تمكن من المساهمة النشطة فى بناء مجتمع أفضل.

إن الحفاظ على التراث الثقافى الإنسانى ذو أثر مهم لا فى الحفاظ على الهوية الثقافية، بل كذلك فى دعم اللحمة الاجتماعية. إنه ينبغى إبراز الدور الذى يلعبه التراث الثقافى لفائدة النمو والحوار بين مختلف الثقافات والحضارات. إن أهمية ارتباط الحوار بالتراث لازمة، إن الشعب الذى يعى التأثيرات العديدة التى صنعت تاريخه يكون أقدر على بناء علاقات سليمة مع الآخر، وبالتالى فبدل أن يكون التراث هدفًا للاعتداء بحكم قيمته الهوية، فإن الواجب فيه يقتضى بأن يصبح رمزًا لإرث تعددى ولمستقبل مشترك، وعندما نتعلم تقدير تراثنا نحن وإبراز مكانة يمكن لنا أن نعرف تراث الثقافة الأخرى وأن نقدره، وتلك مرحلة أساسية لتأمين حوار مثمر وتفاهم مشترك.

إن حفظ التنوع الثقافى لا يقتصر على العناية بالممتلكات المادية، أو التركيز على معالم الماضى وبناءاتها وحدها؛ لذلك فإن صيانة التراث الثقافى تحت البحار قد سمحت بتدارك ثغرة مهمة فى مجال تطبيق الآليات المعمارية العالية المتصلة بالتراث المادى، ويمثل توقيع تلك الدول على الاتفاقات ودعمها لها جزءًا أصيلًا من الحوار بين الثقافات واعترافًا بقيمة التراث الثقافى العالمى بجميع أشكاله، وعلينا أيضًا أن نعمل بسرعة على حفظ تراثنا الثقافى اللامادى، هو مصهر للإبداع والعنصر المحرك للثقافات الحية وبالتالى للحوار بين الثقافات.

إن الحوار بين الحضارات والثقافات يطرح على العالم المعاصر تحديات كثيرة. فكل ثقافة إنما تنشأ عن المزج والتلاقى والصدام، وهى تغنى على العكس من ذلك بحكم الانعزال، وبالتالى فإن كل ثقافة هى نتاج الكثير، وثمرة التأثيرات عن طريق الانتشار أو بالتبادل. إنه ليس الحوار الحضارى والثقافات مجرد أمنية، وإنما هو واقع تاريخى على كل واحد منها أن يعيه - فليس ثمة ثقافة لم تثر بالاتصال والتفاعل والتبادل مع الثقافات الأخرى؛ لذلك أمكن القول بأن كل حضارة إنما هى فى العمق تفاعل ثقافات، وعليه نقدر أنه من الجوهرى أن يدمج فى البرامج المدرسية، ولا سيما برامج التاريخ والجغرافيا هذا العنصر الأساسى فى إنشاء ثقافة السلام؛ ولذلك كان الحوار عملية ديناميكية فى تطوير دائم إذا كانت خاصية التعدد التى تطبع مجتمعاتنا هى خاصية فعلية. إن الحوار بين الثقافات عنصر حيوى لتنمية السلم فى العالم، وإن لغة الحوار بين الثقافات قد أثرت إثراءً حاسمًا، وذلك بالرجوع إلى التراث الثقافى العالمى الذى هو حق لا يقبل مصادرة من حقوق كل منا مهما كان موطنه، وحماية التراث الثقافى لا ينفصل لا عن حماية التنوع الثقافى للإنسانية ولا عن الحوار، فهما عمليتان توفران فى تضافرهما أفقًا للحوار والتسامح والتفاهم والقيم المشتركة، وفى ذلك أفضل ضمان للسلم ولثقافة السلم.

إن الاختلاف مصدر إثراء متبادل، وهو ما يتناقض مع من يستغلون المناخ الحاصل من جراء أحداث إرهابية ندينها بشدة، وحيث حاولوا استدعاء نظرية صراع الحضارات لإسقاطها على علاقات الغرب وأمريكا والعرب والمسلمين من خلال الحديث عن التفوق الحضارى، كما أن البعض خلط وحدث لديه تعميم واختزال للصور النمطية، وهجوم يقيم جدرانًا ثقافية بين الغرب والآخر العربى والمسلم بعد سقوط جدران حائط برلين؛ بهدف تشويه قضايا تحرير وطنية لها دينامياتها وخصوصياتها مثل: قضايا فلسطين والعراق وأفغانستان وجنوب السودان والصومال من خلال التعامل معها عبر منظور مكافحة الإرهاب، فى حين أن المقاومة الوطنية ضد الاحتلال حق وواجب مشروع مطلق . إن نظرية صراع الحضارات التى جىء بها من طى النسيان بعد أحداث الحادى عشر من سبتمبر،

لا تستند إلى أى قاعدة علمية أو موضوعية، وهى فوق ذلك تعانى من قصور مفاهيمى فاضح.

إن الحضارات والثقافات ليست أطرافًا فاعلة فى النظام العالمى، بل إن الدول والمنظمات والأفراد هم الأطراف الفاعلة، وهم حسب منظومة القيم التى يعتقدونها يتصارعون ويتعايشون مع الآخر. لكن بعض الأطراف التى تريد أن تصادر حق التحدث باسم فضاءات ثقافية معينة تدعو للاصطدام مع الآخر من خلال سياسات الإقصاء والتهميش وعدم احترام الآخر مما يؤدى إلى صدام الجهالات أو حوار نفى الآخر.

إن إنجاح الحوار الثقافى يتطلب القبول بشرعية الاختلاف مع الآخر، فالاختلاف ليس حتمًا مصدر نزاع وتوتر، بل إذا ما أحسنت إدارته قد يكون مصدر إثراء متبادل، والاختلاف الثقافى لا يعنى بالضرورة الخلاف السياسى، كما أن الاهتمام بتغيير الآخر والتأثير فيه من خلال الحوار يفترض أيضًا بالتأثر بالآخر، وبالتالى بحصول تغيير ذاتى فى كثير من المفاهيم والقيم المترسخة، كما أن المطلوب التنبه لعدم الوقوع فى فخ التثاقف، فالحوار الثقافى ليس حوارًا حول الثقافة فحسب، بل يجب أن يشمل القضايا الأخرى مصدر التوتر فى العلاقات بين أطراف فى فضاءات ثقافية مختلفة من قضايا اقتصادية واجتماعية وسياسية وغيرها قد يعبر عنها فى أوقات، أو فى حالات معينة بأشكال ثقافية. أضف إلى ذلك أن المطلوب دمقرطة الحوار الثقافى، أى إشراك أوسع القطاعات فى المجتمع المدنى فى هذا الحوار حتى لا يبقى على المستوى الرسمى أو النخبوى، وذلك لإعطائه شرعية مجتمعية ضرورية لترسيخه وتأكيده.

إن الزمكانية التاريخ والجغرافية قد طبعا العلاقات العربية الأوروبية بخصوصيات عديدة، فهناك إرث غنى شكل ذاكرة جماعية فيها الإيجابى وفيها السلبى عند كل طرف من الطرفين، وحذار من السقوط فى انتقائية تقوم على حتمية متشائمة أو أخرى متفائلة. إنه إذا أردنا أن نعزز هذه العلاقات ونرسيها على قواعد ثابتة مستقرة، توجب علينا أن نكون صريحين مع الذات صريحين مع الآخر، وتوجب علينا كذلك أن نستفيد من دروس الماضى البعيد والقريب على حدّ سواء، لنتعاطى بعقلية انفتاح، وروح تعاون، ومنطق شراكة مع قضايا الحاضر والمستقبل من هواجس وتحديات، وهموم واهتمامات تحمل عناوين عديدة جديدة ومتجددة، ولكنها مترابطة متداخلة بين ضفتى البحر الأبيض المتوسط. فبقدر ما يكون حوارنا الذى نرجو له أن يتحول إلى تقليد دورى عبر تأسيس منتدى عربى أوروبى للحوار – متعددًا فى أطرافه، متنوعًا فى مواضيعه، متميزًا فى أفكاره، غنيًّا فى أجندته، وشاملًا فى مقترحاته – فإننا ننجح فى ما نصبو إليه جميعًا، وهو ترسيخ وتدعيم علاقات التفاهم والتعاون العربية الأوروبية لما فيه مصلحة الشعوب والدول.

إن المشاكل الثقافية من جهة، والمشاكل الاقتصادية والاجتماعية والسياسية من جهة أخرى، هى فى الحقيقة مشاكل شديدة الارتباط بعضها بالبعض الآخر، متزاحمة متزايدة التلاحم؛ حتى إن إغفال ذلك يفضى إلى انعدام الجدوى فى تناولها. إن أوروبا والعالم العربى معنيان على السواء بالعولمة، إنهما معنيان بها، بل قل إنها تدفعهما بقوة باعتبار أن المسار الحالى يضع أيضًا قيم كل منهما ومشاريعه التطويرية موضع تساؤل، فهما معنيان مدفوعان. ويواجهان تحديًا غاية فى الأهمية، بل إنه يرتبط بالمستقبل. العولمة ظاهرة الوصل بين مختلف أنحاء العالم، وذلك بفضل ما طرأ على فكرتى المكان والزمان من تغيير، ذلك أن وسائل الاتصال الحديثة، وتراجع تكاليف النقل قد محت المسافات بالفعل، سواء تعلق الأمر بالتنقل أو بالاتصال، فهى تتيح تبادلًا معمّمًا بين مختلف أصقاع المعمورة، وتسمح بفتح الحدود والأسواق، الأمر الذى جعل العالم العربى وأوروبا يجدان أنفسهما بحكم العولمة يواجهان تحديات واحدة. فلأوروبا والعالم العربى مصالح مشتركة متزايدة، منها الرد على العولمة، والتنمية الاقتصادية، والاستقرار السياسى، ومحاربة الإرهاب، والتحكم فى تدفق الهجرة، فهما مجموعتان على غاية الاختلاف، وعليهما الاعتراف بالجوار والاعتماد المتبادل.

إن أوروبا ليست قادرة على أن تؤثر وحدها تأثيرًا حاسمًا فى أوضاع يتوقف عليها مستقبل شراكتها مع الواجهة الجنوبية لحوض البحر الأبيض المتوسط، والعالم العربى فى جملته، وبالتالى فإن إحدى العوائق الأساسية والقائمة فى وجه الشراكة العربية الأوروبية إنما هى تبعية أوروبا لوضع عالمى لا تتحكم فى الجزء الأوفر منه، وعليها أن تعى ذلك، كما أن على أوروبا أن تعى أن الطريقة الوحيدة بوجه عام لمقاومة الإرهاب المحلى منه والعالمى، إنما هى حرمانه من التربة التى تنتعش منها؛ ذلك أن العرب والأوروبيين فى حاجة معًا ليبقى كل منهما وفيًّا لذاته. وهل لنا ألا نحس بإشارات القدر؟ فقد التأم شملنا أساسًا حول هذا البحر المتوسط الذى توارثناه، وهذا البحر كان موضع مولد الحضارة وقمتها، وعلينا نحن أن نجعل منه موضعًا نتعلم فيه كيف نجعل العصور الجديدة فى خدمة الإنسان، وعلينا أن نعى الدرس من أن أنموذجًا ثقافيًّا وحيدًا خطر جسيم على الجنس البشرى، وليس يمكن أن تكون الحضارة العالمية إلا ائتلافًا على المستوى العالمى لثقافات حفظت كل واحدة منها أصالتها.

إن الحوار ضرورة بقاء؛ لأننا نعيش معًا فى عالم يلاقى كثيرًا من المصاعب، وأشكال عدم التسامح وألوان العنف الرهيب المتفاقمة باستمرار حتى تتحول أحيانًا إلى بوادر ليس ضررها بأقل من فداحة مشهدها، وفى هذا تأكيد على ضرورة الحوار فى عالم نحن جميعًا فيه عرضة لمعاودة الاصطدام بعوائق مفجعة إذا لم يفهم بعضنا البعض.

إن الحوار الذى ننشده يبدأ بحوار نقدى مع الذات يكون الآخر بضرب من الحضور الخفى طرفًا فيه، ولو على جهة الشهادة. وعلى هذا النحو يتحول الآخر بفعل إرادتى إلى ما يشبه الحكم بينى وبين ذاتى، يبيِّن لى الحدّ الذى عنده يحق لى أن أكون أنا بالذات دون أن أمس حدوده، جاعلًا من احترام تلك الحدود علامة أكيدة على تلاقٍ ممكن، وهو تلاقٍ ممكن وضرورى، ومن حسن الطالع أنها حدود كثيرة المنافذ، لا تحول دون أن تخترقنى حقيقة هذا الآخر كلما أتيح لها ذلك، كما يطالب هو أيضًا أن يرضى بأن تخترقه حقيقتى أنا: إنه إذا ما كلفنا أنفسنا الجهد الذى لا مناص منه لمعرفة من هو الآخر، وما هى آراؤه، أمكن لنا أن نتماهى معه، وبالتالى لن نجد فى أنفسنا تلك العدوانية التى كان يمكن أن تجرنا إلى إقصائه.

إن التعارف يعبر عن المعرفة الفاعلة المتبادلة التى نسميها اليوم الحوار الثقافى أو النماذج الثقافية. إن الإله هو الذى أراد الاختلاف وأوجده وحضَّ عليه؛ إذ بدونه لن يكون ثمة ما يدعو إلى السعى فى الاقتراب من الآخر، ولا إلى السعى فى استمالته نحو الذات وهى تقبل فى ذات الوقت عليه. إن ذلك السعى هو المطلب المركزى للتبادل بين الناس والتعارف بينهم تعارفًا لا يخلو من إعجاب، وهو ما يتحدد به تدقيقًا الحوار بين الثقافات والحضارات فى أحدث معانيه وبأشكاله المتنوعة، وهذه العلاقات المتبادلة وهذا التعارف من شأنه أن يشدّ الانتباه شدًّا أقوى إلى ما فى هذا المشهد والموقف الثقافى من روعة الأصالة والحداثة.

السلام يتمحور حول الإنسان، فالإنسان يحمل كرامة طبيعية لا تمس، يسمو على كل تحقيق اجتماعى، وعليه فإن حماية حقوقه الأساسية وواجباته الملازمة لهذه الحقوق هى المحور الأساسى للخير العام، إما فى الدول منفردة، أو فى الجماعة البشرية العالمية، وهذه نظرية شخصانية حاسمة تناقض أى تيار فكرى آخر، يجعل محور الخير العام خارج الإنسان الشخص، كالماركسية التى تجعله فى الطبقة، أو التيار القومى الذي يجعله فى الأمة، أو العنصرية التى تجعله فى العرق، أو المكيافيلية التى تجعله فى السلطة؛ لذا فإن الإسلام الحقيقى يرسخ على صخرة الاعتراف بحقوق الإنسان، واحترامها، وصونها، وتعزيزها. إن ميدان حقوق الإنسان يحتل مكانة مرموقة، ولا بد أن ينشغل كافة قيادات المجتمع المدنى والدينى والسياسى بتعزيز حقوق الإنسان.

فى الماضى كان السلام هو الطرف الأضعف، وكانت الحرب هى الطرف الأقوى، فى مثنى الحرب والسلام، وكان التفسير المهيمن هو أن السلام ليس سوى فاصلة بين حربين، ولم يكن هناك قوام للسلام فى حدّ ذاته. كان تحديد السلام ذاته رهنًا بتحديد ما هو ضده، أى الحرب. وكان العالم حتى ذلك الحين محكومًا بمعادلة قاهرة تقول: إذا أردت السلام هيئ السلام مع رسالة السلام على الأرض، إن الحرب العادلة محور عملية السلام، لقد بات السلام نظامًا

إلهيًّا مربع الأركان له قوامه الخاص، ومنطقه الخاص، ومساره الخاص، وغايته الخاصة، وثقافته الخاصة. إن الحرب النووية جعلت الحرب لا تصلح لاستعادة الحقوق المسلوبة، ولم تعد أهلًا لتصلح أداة للعدالة؛ حيث إن الحرب والعدالة ما عادتا تلتقيان تحت مظلة واحدة، لا حرب يمكن وصفها بالعدالة، ولا عدالة يمكن إدراكها بالحرب. إنه لفترة طويلة كان القانون الدولى قانونًا فى الحرب والسلام، والآن هو مدعو لأن يصبح أكثر فأكثر قانون السلام حصرًا، وأن يتكون وفق مبدأى العدالة والتضامن. السلام صالح لضبط العلاقات الفردية والعلاقات الدولية، ولا انفصام فيه بين المناقب الفردية والمناقب الاجتماعية، والعلاقات الأعم بين الدول والعلاقات الأخص بين الأفراد؛ لذا نجد فيه إضافة إلى ضرورة حماية حقوق الإنسان الشخصى احترامًا مطلقًا لحقوق الأمم المستقلة ولحقوق الأقليات المواطنين.

السلام منظومة أخلاقية فى جوهرها، فلا يقع أى نشاط إنسانى متصل بتحقيق السلام خارج مجال القيم الأخلاقية؛ وحيث إن السياسة أحد أهم هذه النشاطات فمن الواجب أن تخضع بدورها للأحكام الأخلاقية، وهو ما ينسحب على السياسة الدولية، وهو ما يدحض بشكل نهائى النظرية القائلة بأن السياسة الدولية تقع فى نوع من منطقة حرة لا سلطة فيها للناموس الأخلاقى.

إن السؤال الكبير المطروح على الأديان فى إطار ذلك هو: كيف للأديان أن تسهم فى تهيئة السلام؟ وكيف لها أن تعمل على السلام؟ وكيف لها أن تصون السلام وفق مبادئ الحقيقة والعدالة والمحبة والحرية؟ تلك هى التحديات الكبرى التى يتعين على الأديان أن تتصدى لها فى ظل نظام سياسى وحقوقى راهن، ما زال يتملص من موجبات احترام حقوق الإنسان الشخصى، وحقوق الأوطان المستقلة، وحقوق الأقليات الدينية. إن ذلك يتوجب الصلاة من أجل السلام، وأن يبدى رؤساء جميع الأديان العالمية وممثلوها تصميمهم الشديد على التصدى للمسألة المتفجرة المتعلقة بتنامى العنف والحقد على الكرة الأرضية باسم الدين. إن المبادئ الطليعية يأتى فى مقدمتها نبذ كل لجوء إلى العنف والحرب باسم الله أو الدين، ويعلن تعهد أبناء الأديان بذلك غاية وسعهم؛ لاجتثاث الجذور التى تسبب الإرهاب، وضرورة تربية الأفراد المنتمين إلى جماعات مختلفة فى الثقافة والدين على الاحترام والتقدير المتبادلين، وصولًا إلى التعايش الأخوى فيما بينهم، ثم التزام الأديان بتعزيز ثقافة الحوار بين الأفراد والشعوب كمقدمة لإرساء السلام الأصيل، واستعداد الأديان للدفاع عن حق كل إنسان فى عيش حياة لائقة بما يتوافق مع هويته الثقافية، وفى تأسيس أسرته الخاصة بحرية، وترفض الأديان أن ترى فى فوارقها عقبة يستحيل تخطيها فتقر على العكس بأن اللقاء بالآخر المختلف

يمكن أن يؤدى إلى ازدياد فى التفاهم المتبادل، وفوق ذلك كله يتوجب التأكيد بوضوح على الالتزام بين جميع الأديان؛ بأن يصفح بعضنا لبعض عن الأخطاء والإجحافات الماضية والحاضرة، وبأن يدعم بعضنا بعضًا فى جهد مشترك من أجل تخطى الأنانية والعنجهية والحقد والعنف، ومن أجل الاتعاظ من الماضى بأن سلامًا بلا عدالة ليس سلامًا حقيقيًّا. وتلك أول مرة فى التاريخ تتبادل فيها الأديان أول فعل تطهير لذاكرتها، وإقرارًا متبادلًا بالذنب، والتماسًا متبادلًا للمغفرة، ناهيك عن الالتزام من الأديان بأن تنصر الفقراء والمستضعفين، وتكون صوت من لا صوت لهم، وتعمل فعلًا على تغيير أوضاعهم، كما تتعهد الأديان بأن تجسد صراخ من يرفضون الاستسلام للعنف والشر، فتكون آية رجاء حقيقى لمعاصريها بإمكانية قيام العدالة والسلام، وتلتزم الأديان بتشجيع كل الجهود الرامية إلى تعزيز الصداقة بين الشعوب؛ لأن انعدام التضامن والتفاهم بين الشعوب فى ظل التطور التكنولوجى سيعرض العالم بازدياد لخطر الدمار والفناء، وأخيرًا فإنه يتوجب أن تلتزم الأديان حض حكام الدول على بذل كل وسع من أجل قيام عالم من التضامن والسلام، المؤسس على العدالة على الصعيدين الوطنى والدولى. إنه مما لا شك فيه أن هذه المبادئ هى الطريق السوى للأديان نحو بناء السلام الحقيقى، ومصدر إلهام رائع لكل مسئول دينى، ولكل من يعتنق دينه بأمانة، وإن روح السلام وعهده يقوده جميع البشر ذوو الإرادة الصالحة إلى نشدان الحقيقة والعدالة والحرية والمحبة؛ فينعم كل إنسان بحقوقه المكفولة له، وكل شعب بالسلام.

إن بنى السلام وإجراءات السلام القانونية السياسية والاقتصادية ليست سوى حصيلة الحكمة والخبرة المتراكمة عبر التاريخ من جراء لفتات سلام لا تحصى، أداها رجال ونساء لم يفقدوا الأمل ولا استسلموا للإحباط، وهذه اللافتات إلى السلام هى التى تخلق تراث سلام وثقافة سلام، وهى التى تجعل من أصحابها الذين ربوا فى ذواتهم مسلك سلام دائم صناعًا للسلام، وتلك بإدارات تستجلب عليها امتنان الأرض وبركات السماء.

إن أمام الأديان جملة من المهام المصيرية، أولها وأهمها هو: أن تربى أهل الأرض لا سيما الأجيال الجديدة على مبادئ السلام الأربعة: أن تربيهم على أن السلام هو أكثر بكثير من عدم النزاع، وأن تربيهم على أن السلام هو عملية بناء طويلة دؤوبة ترمى إلى إحقاق العدالة للأفراد، والتنمية للشعوب بروح التضامن والمحبة، وفى مناخ الحرية خدمة للحقيقة. ومهمة الأديان الثانية: هى أن تذكر حكام الدول بأن إحقاق السلام فى الواقع السياسى للأوطان يفترض احترام حقوق الأفراد الأشخاص وحقوق الجماعات فى آن واحد. ولا يستقيم السلام إلا بتعزيز الاثنين معًا، وهذا يعنى أيضًا: أن تنبرى الأديان للدفاع عن هذه الحقوق

ولإدانة منتهكيها كائنًا من كانوا، فهى المؤتمنة فى الأخير على حقوق الأفراد والجماعات؛ لأن هذه الحقوق بمثابة الطرف الآخر لحقوق الله تعالى. والمهمة الثالثة أمام الأديان: هى تذكير الأسرة الدولية بأن السلام كلٌ لا يتجزأ، أى أن ثمراته تقع على الكل أو لا تقع على أحد، وهذا ما يتطلب على نحو متزايد الاحترام الصارم للموجبات الأخلاقية فى العلاقات الدولية والقانون الدولى، وتوزيعًا منصفًا لثمار التنمية الحقيقية بين الشعوب الغنية والشعوب النامية الفقيرة. إن مهمة الأديان يجب أن تتخطى التذكير: فالأعباء المتعاظمة التى تواجه الجماعة البشرية العالمية باتت من الاتساع والتعقد لا سيما فى مسألة حفظ السلام العالمى؛ بحيث إن جهود السلطات العامة فى الدول المنفردة لم تعد تكفى وحدها للنهوض بهذه الأعباء، حتى إذا ما تضافرت هذه الجهود فى الاتجاه نفسه؛ لذلك يحتاج العالم اليوم إلى سلطة عامة تتمتع بالصلاحيات المناسبة، وتسهر على خير الأسرة الدولية العام. وعليه يتوجب مراجعة أسس النظام العالمى الذى قام بعد الحرب العالمية الثانية؛ حيث وضعت الدفة فى يد الدول الكبرى المنتصرة آنذاك؛ لصالح قيام نظام دولى جديد اجتماعيًا وسياسيًا وحقوقيًا، تتمتع فيه السلطة العليا التى تعلو الأمم دون أن تبتلعها، وتقوم على التوافق بين الدول لا على الفرض بالقوة بالقدرة الفاعلة على توفير الأمن فى العالم وقضاء العدل بين الدول فى حال النزاع، والسهر على حقوق الأفراد والجماعات فيها، وإذا شاءت منظمة الأمم المتحدة أن تجسد هذه السلطة العليا المرجوة، فمن الواجب أن تعيد النظر جذريًا فى أنظمتها وبناها، وتكيف وسائل عملها مع سمو أهدافها واتساعها بحيث تتخطى أكثر فأكثر حالة المؤسسة الإدارية الباردة لتصبح نقطة المركز الأخلاقية فى العالم. أما المهمة الرابعة والأخيرة للأديان: فهى أن تستعيد السلام الحقيقى فيما بينها عبر التقدير المتبادل والمحبة الحقيقية والمغفرة السمحة والحوار المستمر والمثمر. إن أتباع الديانات إذ يمارسون بصدق ما هو خير فى تقاليدهم الدينية الخاصة ويتبعون إملاءات ضمائرهم هم لفى حالة استجابة أكيدة لدعوة الله. إن موقف الدين من الديانات الأخرى يسوده الاحترام الصادق، والتعاطف العميق، والتعاون الودود حيثما يكون ذلك ممكنًا ومواتيًا. إنه إذا أسرت الديانات بعضها إلى بعض هذه المشاعر الصافية، فستكون قادرة على أن تقدم للعالم اليوم عبر تناغمها ضمن تنوعها نموذجًا حيًّا لحضارة المحبة، وأن ينعم جميع الناس وجميع الشعوب بالسلام الأصيل والدائم.

خامسًا: من نيران الثروات إلى ثروة السلام

إن التعصب يتربص بمن انغلق على نفسه داخل ثقافته وحدها. إن المرء ينبغى أن يكون خلاقًا؛ ليكون قادرًا على تحقيق ذاته، فقد مكننا الجنى والصيد من تعلم إنسانيتنا، فأصبح

القمح والملح منذ ذلك العصر غذاءنا الأول، والإبداع حتى الفردى منه ينتج عن فعل وفكر جماعيين، فهو يستدعى الثقافة استدعاءً مباشرًا فى صلب قيمة الهوية وبواسطتها، وفى صلب ما فيه من التجديد وبواسطته، وفى صلب ما يبتكر وبواسطته، وليس ثمة فى غياب الابتكار إلا الوهن وانحباس الوجود. ولكن فى أى مستوى يكون الابتكار واستخدام المعارف الجديدة؟ والثقافة نتاج عصر الفلاحة ولجميع تقنيات الإنتاج والاتصال، وهى إمكان أن نأكل كل يوم ونحن نعمل لحسابنا مع الآخرين. إن القنابل والتفجيرات لا تمثل حلولًا، بل هى الحقد والعنف، ونفى هذا وذاك نفيًا قاتلًا. وهل تتيح الإلكترونيات والإعلاميات لجميع البشر أن يسهموا فى الابتكار أم أنها تيسر السحق بالقوة والعدد؟ إنهما إمكانيتان قائمتان فإما الهول وإما النجاة، وإما الدماء الجارية، وإما فضائل العقل. وهل يمكن أن يتيح لنا الممكن والآتى أملًا فى أن يعترف بعضنا ببعض فى نطاق احترام قيمنا المتبادلة؟ إن من مهام أصحاب الإرادة الخيرة أن يعودوا إلى سبل الإنسانية بتوسط القدرات الحالية على الابتكار الخلاّق. إن مثل التربية والتضامن الاجتماعى والتنظيم الاقتصادى تدعونا دائمًا إلى العمل من أجل خير الجميع شريطة أن نحترم التطور الذاتى لكل ثقافة، وأن نتيح أسباب ازدهار كفاءات كل شخص.

إننى أنهض بوجود الآخر كى أكون موجودًا، وأنتمى إلى حضارة العفو والتسامح والمساواة، كما أن المسيحية وهى ديانة الآخر وليس الآخر حضارة أيضًا يتماهى فيها العفو عن الإساءة بالقدرة على الخلاص. وفى كليهما عظمة الصلاة الجماعية والصيام الجماعى والحج الجماعى، من خلال كل هذا ومن خلال الجهد الشخصى فى اتجاه العدل ارتقاء بطبيعتنا الإنسانية، فهلا نفهم جهاد الحياة هذا؟

إن وظيفة الإنسان الأساسية أن يبدع المستقبل، غير أننا نحيا العالم فى ضجيجه، وفى تردى العلاقات بين شماله وجنوبه، فكيف نتصور العالم فى المستقبل؟ نحن نعيش أبعادًا مقلقة، ولننظر فى العالم عن قرب، إنه عالم يعمل وفق مبدإ موجه هو أن الكل عقلانى، ومجتمعات الغد التى يبشر بها النظام (أو الفوضى) العالمى الجديد ستكون مدفوعة بإرادة الغلبة تلك التى كانت دائمًا مصدر المثل الأعلى للمركزية الغربية، كما أن أمركة العالم إكراه جبار فرض على كل المجموعات المتأخرة التى تجد من العناء ما تجد لتغالب عديد رهانات الألفية الجديدة. إن الدعوة الضمنية الموجهة إلى هذه الدول تدعو إلى الحيرة فهم مدعوون إلى التحول انطلاقًا من اليسير الذى يميزهم إلى مجتمعات ذكية وبراجماتية لا تلتفت إلا إلى الدين الوحيد الذى يفيد ألا وهو دين الكفاءة. وهو يصنع من الخاسرين أكثر مما ينتج من الرابحين،

إننا نعيش عالمًا تتناقص فيه الرحمة، ويتضاءل الحس الأخلاقى، والواجب أن نغيِّر ذلك وأن نستعد له وإلا سنطرد من هذا العالم الآلى إذا فاتتنا قيم التأقلم التى بها قوام الحداثة الفكرية والاجتماعية فى عالم استولى عليه التغير المتسارع، وليس قادرًا على تغيير شىء يذكر من بؤس الدول الفقيرة وعزلتها.

إن العالم الجديد الذى ترسم القوى العظمى ملامحه لم يعد يعنى بقيمة الوجدان، ولا فيه ما يبشر بأبنية أفضل للعلاقات بالعالم وبين سكان العالم، وليس ثمة فى واقع العلاقات البائسة بين الشمال والجنوب ما يسمح بتوقع احترام أفضل للتنوع الثقافى الذى لا تزال تدعو إليه المؤسسات العالمية المتخصصة فى الارتقاء بثقافة السلم إن البشر يصنعون التاريخ ولكنهم لا يعرفون التاريخ الذى يصنعونه. إن عدم نجاح الحوار الثقافى فى الماضى يمكن إرجاعه إلى نرجسية الذات وعنجهية الآخر، والصورة النمطية المستقرة فى اللاوعى الجماعى، والتى لم تغيرها كثيرًا تقلبات الأيام والأحداث، فذلك الآخر الذى كان تابعًا فصار متبوعًا، تحكمت فى الحوار معه على الدوام قوانين الحضارات الغالبة، حيث تفرض كل حضارة فى أوج قوتها وازدهارها أسلوبها على الكون كله، وتتحكم فى شكل الحوار ونتائجه ليظل يعمل فى صالح منظومتها القيمية، وهذا ما يخلق ردة فعل عند الآخر تدفعها إلى المغالاة فى تضخيم الذات واستقلال الهوية، وهكذا تضيع مساحات التسامح الطبيعى الموجودة بالفطرة عند الشعوب وسط صرخة الهيمنة التى تجيز كل ما من شأنه إيقاع الأذى بالآخر.

إن الصورة النمطية للذات والآخر تتحول باستمرار ولكن فى اتجاه الأسوأ أحيانًا، فالذين رسخوها تاريخيًّا كانوا من رجال السياسة واللاهوت، الذين لا يقلون تعصبًا وفاشية عن بعض وسائل الإعلام الحديثة المتعصبة وفى ظل هذا المناخ، ورغم كل ما قدمته ثقافة حقوق الإنسان والثورة التكنولوجية من وسائل لإنجاح التقارب، ظل الحوار الثقافى العربى الأوروبى كسيحًا مبتور النتائج، وصار الجهل بالآخر أعمق من أن التليفزيون جهله قريبًا وملموسًا ومسموعًا داخل البيوت. إن وسائل الإعلام الحديثة ساهمت فى تكريس العزلة لتبنيها خطاب التفوق الانعزالى، ونظرا لغياب تقاليد ثابتة لثقافة السلم والحوار، وقد تعثر الحوار العربى الأوروبى؛ لأنه لم ينطلق من فضاء التسامح والمحبة، وظل حبيس فضاءات المصالح المتقلبة، وحين توافر فضاء المحبة الذى تخلقه ثقافة السلام، وستتحول الجدران العازلة إلى جسور تقارب تعوق تشييدها مصالح النخب والأحزاب الحاكمة التى تحرص على إحياء الصورة النمطية المكروهة للآخر دفاعًا عن أنانية الذات، ودائمًا وحين تتصادم لغة المصالح مع ثقافة التسامح يكون حوار الحضارات والثقافات أول ضحايا الصراع.

إن المعلومة تكون صحيحة طالما أن نقيضها لم يثبت صحته، والمعلومة الصحيحة فى المستوى المنظور أن خيار العيش بمعزل عن تيار الحضارة الكونية الخالى من المستحيلات، فلماذا لا نتوقف إذن عن الغائية ونروض أنفسنا على قبول الآخر، لا خدمة لنداء المصالح المشتركة للإنسانية فحسب، بل على مبدإ المحبة ومن منطلق التسامح.

نحن أحوج ما نكون إلى ثقافة التسامح والاعتراف المتبادل، نريدها أن تكون أقوى من الانتحاريين وأشباههم أو أضدادهم الأصوليين، وعلينا أن نتذكر أن كبرى أزمنة النمو الاقتصادى والثقافى كانت أزمنة الاندماج الثقافى وأزمنة الحوارات الكبرى بين مختلف الثقافات مثلما كان الشأن زمن حضور الإسلام فى صقلية فى بلاد الأندلس. إن الواجب فى الدستور الأوروبى أن ينص على أن أوروبا الموحدة لن تنشأ دون ثقافة، وأن ثقافة أوروبا تتغذى من جذور الثقافة المتوسطية فليس ثمة ما يبرر وجود أوروبا اقتصادية أو سياسية محض، ولا يمكننا أن نعرف أوروبا على صعيد قانونى واقتصادى صرف فهى كل أوروبا الثقافية، والثقافة المتعددة وحدها هى التى تستطيع أن تحول قدر أوروبا والمتوسط إلى ازدهار وسلم. فليس بوسع الاقتصاد وحده أن يحقق للناس الازدهار والفرح، فمن ثروات البترول اشتعلت نيران الحرب ومن ثروة الثقافة يرتسم قوس قزح من السلام: إن الثروة وحدها لا تجعل الإنسان والأمم سعيدة، ولكن النفس السعيدة والأمم الآمنة يمكنها أن تجعل كل شىء صالحًا للحياة الغنية.

إن ما يتوجب الدعوة إليه أبدًا هو مرتكزات التعرف على الآخر من أجل التعايش معًا من منطلق التسامح بين الحضارات والأديان. إنه موضوع تتشكل جميع مفرداته أو جلها فى الظروف الراهنة أصولية فى أحسن الحالات، أو أمنية بعيدة المنال فى أسوئها، وتتساءل عما إذا كان يمكننا الشروع فى الحوار فى غياب السلم أو إحلال السلم دون اللجوء إلى حوار! إن ثمة معطيات تستحق التأمل بعد 11 سبتمبر أهمها وقوع كوارث متصلة برفض الآخر والانطواء على الذات، والقول بالتفاضل فى المعتقدات والقيم مما يبعث مشاعر مشتركة ويثير تساؤلات ضرورية أهمها: أنه يمثل ثورة فى مستوى تجلى علاقات الصراع التى كانت فى أغلب الأحيان مخفية أو مجهولة غائمة فى ضرب من اللاوعى أو ضرب من طيب السريرة.

إن جهودًا بذلت، وبرامج وضعت من أجل الارتقاء بثقافة السلم، ومن أجل التنوع الثقافى وحوار الثقافات، وهى ما نهضت له منظمات عالمية وجهوية حكومية وغير حكومية، ومفكرون ومبدعون ومربون وفنانون. هل كل ذلك له جدواه؟ إننا نشعر بالوعى بالمخاطر، ومن الأهمية بمكان ألا نستسلم للإحباط، خاصة وأن هناك تأكيدات كثيرة على الاعتراف

بدور التنوع الثقافى فى تطوير ثقافة السلم، وإضفاء الصيغة الديمقراطية على العلاقات الدولية، ومن هنا بات علينا أن نتابع السير على ذلك الدرب، ونسّر لما أحدثته أحداث 11 سبتمبر ونتائجها من تزايد الأصوات والمبادرات من أجل الحوار، ومن أجل معرفة أفضل بالآخر. إن امتداد الأيدى من الجنوب إلى الشمال وتقديم المبادرات من بلدان ودول عربية وإسلامية من الجنوب، وقد أحست وهى على حق أنها أكثر من غيرها عرضة لمخاطرة الانطواء فى الهوية والدين، وأنها مستهدفة من قبل الشمال، وعليه فإن الحوار ضرورة ملحة على مستوى عالمى، وواجب حيوى على صعيد أخوة البحر الأبيض المتوسط، إن ما يبشر بالسلام ما نشهده من تبادل تجارى وثقاف وسياحى ومهاجرين، ولنا أن نتحدث اليوم عن تفاعل حقيقى قائم بين أخوة المتوسط الذين أحسوا بمشاكل بعضهم البعض، وشعروا بتضامن إزاء مآسى الضحايا، وعقلوا المصالح الاقتصادية والسياسية من حيث مسألة احتياجات أوروبا من الطاقة، ولا تزال نسعى جميعًا من أجل الحوار والسلام.

إن تسارع نسق مسيرة التاريخ بحكم تبدل أحوال العالم جعلت إنسان اليوم مدعوًا إلى التوقف لحظة؛ ليسأل نفسه عن معنى مسيرته، ومغزى مسيرته هو بالذات باعتباره إنسانًا ينتمى إلى مجتمع محدد، واقع فى موضع اتصال ما بين تاريخ وجغرافيا، وحوله تقوم مسيرة هؤلاء الآخرين، وهم إخوته يعيشون فى خضم التاريخ الكونى معه، وعليهم مثله تمامًا تضحية الانخراط فى المستقبل. فعندما يتوقف إنسان الألفية الثالثة فى الطريق الذى يقله لينظر إلى ماضيه ومستقبله فى إطار من الوعى بظروفه الراهنة يتوجب عليه أن يراجع نفسه أمام حاسوب المستقبل؛ ليحدد مكانًا وزمانًا مجهولين، وذلك قبل الإيغال فى الانطلاق إلى الأمام ليلبى نداء المستقبل الملح. من هنا كانت دعوة الأمم المتحدة حين جعلت من عام (2001م) عام الحوار بين الحضارات وبين الثقافات أيضًا. ومنظمة الأمم المتحدة هى المنظمة الأم، وهى لذلك تعطى للإنسان إشارة لانطلاق تبادل النظر للرجال والنساء من جميع البلدان، ومن جميع القارات على اختلاف عقائدهم ومعتقداتهم الأخلاقية والروحية والفكرية، وكذا هوياتهم المتباينة، من أجل أن تنفتح أمام الآخر بما يحمل من رموز ثقافية وحضارية خاصة به موضوع استضافة واعتراف وتبادل وحوار، طمعًا فى تأليفة خصبة تنشأ عن تلك المساهمة المزدوجة مساهمتى ومساهمة الآخر، وحتى تتولد تأليفة آية فى الإبداع. إنه إبداع نظرة الإنسان الذى يعترف به من حيث هو إنسان، من حيث هو صِنْوٌ لى، وهذا الإنسان الذى اعترفت به ورحبت به، بما له من صفة الإنسان وكرامته، إنما هو ذاك الذى يهبنى خير ما يمكن أن يوهب، وهو اختلافه النسبى عنى فى إطار التشابه المعترف به.

إن الثقافة هى مجموعة الخصائص المميزة، الروحى منها والمادى، والفكرى والوجدانى، التى تميز مجتمعًا أو مجموعة اجتماعية، وهى تشمل إلى جانب الفنون والآداب وأنماط العيش والحقوق الأساسية للكائن البشرى اتساق القيم والتقاليد والمعتقدات. والثقافة بهذا المعنى لم تهمل أية صفة من صفات مجتمع التكنولوجية والاجتماعية، والإيديولوجية. والهوية الثقافية هى البعد الأول للكرامة الإنسانية، وهى المطلب المشترك بين جميع الحقوق الثقافية، وهى أيضًا الموضوع المشترك بين كل الالتزامات المتصلة بتلك الحقوق، وكذلك بمجموع حقوق الإنسان من جهة بعدها الثقافى. ومعنى ذلك أن تلك الهوية تحتل موقعًا وسطًا بين الخصوصى والكونى، وبين الوحدة والكثرة، وبين الفردى والجمعى، وبين التراث المتراكم أو الموروث والمشاريع النازعة إلى المستقبل؛ ذلك أن الثقافة هى أيضًا هذا المسار المنطلق من الماضى يحمل جميع حضارتنا نحو المستقبل؛ ليضع التركة الغالية بين أيدى شباب العالم الذى يتولى بإمكانياته هو إثراءها وإعادة إنشاء العالم، وينبغى ألا نستسلم للخطأ الذى يمكن أن يترتب على اختزال كل واحدة من ثقافاتنا إلى ما كانت عليه فى الماضى، بل يجدر بنا أن نثق بما نستطيع استنباطه من ذاتها فى تنوعها وباعتبارها استباقًا إلى المستقبل.

إن جميع الظروف تدفع شعوب الأرض إلى وضع من التبعية المتبادلة تكون فيه غاية فى التقارب، حتى إنها لن تستطيع فى آجال قريبة أن تتجاهل بعضها بعضًا تجاهلًا يختزل العلاقات فيما بينها إلى مجرد عمليات ذات أغراض نفعية، وسيحلّ محلّ ذلك شىء آخر غير أعمال الاستغلال والانتهاك والزجر والمنافسة.

إن حوار الثقافات والحضارات من شأنه أن يعيش على بلوغ ذلك، إن حضارة الحوار هى حضارة الاعتراف بالآخر فى أُخوته، وفى ثقافته الخاصة به قبالة الأنا، وهى حضارة اعتراف الآخر برموز أُخوتى الذاتية وبثقافتى الخاصة. إن حوار الثقافات يتقوم بكل أشكال التبادل، وهو تبادل يقوم على احترام الفوارق ويتم بين أمة وأمة، وبين لغة ولغة، وبين روحانية وروحانية، فهو فى هذه الجهة وفى تلك تأثر وانفتاح، وهو إرادة متأكدة بوضوح، لا فى السيطرة على الآخر وإذلاله واستعباده، ولا فى استغلال مواضع الضعف فيه لاحتقاره ونهب خيراته، بل لمساعدته فى إطار من التقاسم الحق، على أن يكون هو ذاته، وأن يتطور فى الاتجاه الصحيح، وفى الاتجاه الذى يختاره هو، وعلى أن يقدّم هو أيضًا خير ما عنده فى إطار من التكامل الفكرى والاقتصادى والروحى بما تُثرى به كل الأطراف.

إن إرادة الحوار هى إرادة سيطرة السلم الحق الذى يملأ الصدور، وهو سلم المصالح والضمائر بما فى ذلك الصريح والمضمر مما يخامرنا من أفكار، وهو سلم بين الشعوب

والقارات. إن ما ينبغى إنقاذه إنما هو ظاهرة التنوع، وليس المحتوى التاريخى الذى وهبته إياه كل حقبة؛ لذلك يجب أن نشجع الممكن الخفى، وأن نوقظ جميع القدرات على العيش معًا التى ادخرها التاريخ، كما يجب أن نكون على استعداد دونما مفاجأة ولا ثورة لتصور ما لا يمكن أن نتخلف عن إيجاده. كل هذه الأشكال الاجتماعية من أشياء لم تألفها. فليس التسامح موقفًا تأمليًا يمنح الغفران عما كان، وعما هو كائن، وإنما هو موقف ديناميكى يتمثل فى توقع ما يجب أن يكون وفهمه والارتقاء به. وتنوع الثقافات الإنسانية ظاهرة تنتمى إلى الماضى، وتحيط بنا فى الحاضر، وتدفعنا إلى المستقبل، وليس لنا ما نطالبها به إلا أن تتحقق فى أشكال يكون كل واحد منها إسهامًا فى أهم ما عند الآخرين، وهى مطالبة تنشأ عنها بالنسبة إلى كل فرد واجبات تقابلها. على رأسها أن تتحول الدول النامية والدول العربية إلى الحداثة، وأن تتبنى الديمقراطية قولًا وسلوكًا، وأن تتجه بقوة إلى اقتصاد السوق، وما يسند كل ذلك من قيم. وعلى الدول المتقدمة، وعلى رأسها الولايات المتحدة، أن تجفف منابع الصراع الإسرائيلى الفلسطينى، والفوضى الدامية فى بلاد الرافدين، ولا بد لها من التشريع فى معالجة حضارية إنسانية لتراكم وضعيات العنف والقهر المسلط على العرب والمسلمين، وهم فى حالة عجز مثيرة، وكذلك بسبب ما يلقاه المسلمون من ضيم باعتبارهم مسلمين، إنه يتوجب إصلاح تلك الوضعيات من قبل المجموعة الدولية.

إن أوروبا عليها أن تتحمل مسئولية ملقاة على عاتقها حيال الدول العربية والإسلامية، فإن لها موقعًا خاصًا لدى العرب والمسلمين، ولها علاقات مكثفة هى علاقات قرب وتبادل. فالدول العربية آخذة بقيم الغرب ذات المنزع الكونى، وقد كانت هى أصل تلك القيم التى بلورتها انطلاقًا من تأليفة جمعت أثينا والقدس وروما، وهى تأليفة أسهمت فيها الحضارة العربية الرائعة. والحق أنه يستحيل فهم الفلسفة الغربية دون المرور بابن رشد وابن سينا؛ لذلك فإن على أوروبا أن تساهم سياسيًا وثقافيًا فى وقت واحد، فى رتق ما يحدث من صراع فى البحر المتوسط، وأن تعمل على تفادى مسارات الصدام، ومن مصلحة بلدان الضفة الجنوبية للبحر المتوسط أن يعملوا هم أيضًا فى هذا الإتجاه، وإنه يمكن أن توجد ثلاثة عناصر يمكن أن تعين على تحقيق هذا الهدف هى: دبلوماسية تسوية الصراعات، والشراكة الأوروبية المتوسطية، وحوار متجدد بين الثقافات، وهى ميادين ثلاثة. لفرنسا دور ديناميكى فيها.

إن الواجب يقتضى بعدم الفصل بين التجنيد ضد الإرهاب العالمى وبين المجهود المُصِرّ على تسوية الصراعات والأزمات، لا بد من دفاع أوروبى عن العودة إلى مسار سياسى حيال صراعات الشرق الأوسط، وإنه لا بد من السعى نحو تجنيد جماعى عند العمل داخل الاتحاد

الأوروبى مع شركائه، ويمكن لأوروبا أن تؤثر لإقناع الأمريكيين بعدم الانسياق إلى أحادية جديدة.

إن الشراكة الأوروبية المتوسطية أمل واعد، فهى قادرة على تنظيم علاقات سياسية وأمنية واقتصادية واجتماعية وثقافية متينة بين ضفتى المتوسط، والشراكة تهيكل علاقة تضامن دائمة، وهى بذلك تصل التغيير بالاستقرار مما يمكّن من فتح آفاق فيما يتعلق بالأمن الجماعى والتبادل البشرى ناهيك عن التبادل التجارى الحرّ.

ونحن فى حاجة إلى حوار متجدد صريح بعيدًا عن القول بوجود معسكرين يواجه أحدهما الآخر. خاصة وإن الأوروبيين يعترفون بإسهام الثقافة العربية فيما هو كونى، وفى ذات الوقت بخصوصيات مشروعة للجميع، غير أن ردَّ العالم العربى على التحديات الخارجية إنما يكون جزئيًّا بتجاوز أزمته الداخلية بواسطة الانتقال إلى الحداثة المستوعبة انتقالًا رصينًا مبتكرًا. إن عالم الغد يتميز بأنه عالم معقد وثرى، وعلاقة فرنسا بالعالم العربى الإسلامى تهم السياسة الداخلية وسياسة البناء الأوروبى والسياسة الاستراتيجية للقرب الجغرافى، وهى علاقة تجمع الدول المعنية وتتجاوزها، وفيها موضع لضروب من التهجين الثقافى وهو ما نصبو جميعًا إلى تحقيقه.

إن دنيانا عالم واحد لا يعرف الحدود، ولا يبنى على الاختلافات أو الانغلاق، بل الأفق المفتوح الذى يذيب الخصوصيات الثقافية والهويات الحضارية المتغايرة فى منظومة كوكبية واحدة، يسهم فى صنعها حوار موجه بين الحضارات والثقافات، يكرس حضور أحادى البعد لنزعة كوكبية واحدة. إنها العولمة التى لا ترى فى حوار الحضارات سوى وسيلة من وسائل تحقيقها فى إزاحة العقبات التى تقف فى طريق تقدمها.

إن العوامل المقاومة للهيمنة الكوكبية عديدة وفاعلة رغم هامشيتها، ومتعددة الأشكال والتأثيرات، سواء فى امتداداتها الجغرافية أو تسلحها بالتقنيات المعرفية التى أسهمت العولمة فى تطويرها، كلها يقاوم الحضور المتوحش للعولمة، تسهم فى ذلك دول العالم الثالث إسهامة وافرة فى: صياغتها تحت مظلة الأمم المتحدة وداخل اليونسكو جنبًا إلى جنب مع المفكرين الذين يقاومون الهيمنة والتبعية على السواء، وهذا هو اتجاه التنوع البشرى الذى يسعى إلى تحقيق التقدم الإنسانى بما لا يقوم على الاستغلال، ويستبدل بعلاقات التبعية الاقتصادية علاقات التعاون البنَّاء، وتوسيع دائرة الاعتماد المتبادل فى مواجهة الكوارث البيئية الكبرى التى لا تستطيع دولة بمفردها مواجهتها، والتى تمتد بتأثيرها إلى الكوكب الأرضى بأسره. ويوازى ذلك حرص اتجاه التنوع البشرى على أن يستبدل بعلاقات الاتباع الثقافى لمنظومة

ثقافية مهيمنة كوكبيًّا علاقات التفاعل الذى يقوم على احترام الخصوصيات الثقافية، وتشجيع إبداعاتها التى تسهم فى ثراء المشهد الإنسانى، ثم يستبدل هذا الاتجاه بالحوارية التى تتسم بأنها مفتوحة الأفق متكافئة الأطراف.

إن الوجه الآخر الإيجابى لقضية حوار الحضارات فى مقاومة الهيمنة هو الذى يؤكد احترام الخصوصيات الثقافية. إن مشكلة التفاهم الدولى هى مشكلة علاقات بين حضارات، ومن هذه العلاقات يجب أن يظهر مجتمع عالمى جديد على أساس من التفاهم والاحترام المتبادل، ويجب أن يتبنى هذا المجتمع العالمى الجديد نزعة إنسانية جديدة، بحيث تتحقق فيه العالمية من خلال الاعتراف بالقيم المشتركة بين الحضارات المختلفة. إن كل حضارة لها اعتبارها وقيمها التى يجب المحافظة عليها واحترامها، كما أن لكل شعب الحق فى التنمية البشرية، وعليه واجب تنمية حضارته الخاصة، إن كل الحضارات بكل ما فيها من تنوع واختلافات عميقة وتأثير متبادل على بعضها البعض جزء من الإرث العام للبشر.

إن التنوع الخلاق ينطوى على نزعة واعدة من موازنة بين الخصوصية الحضارية والثقافية لكل أمة، والقيم المشتركة التى تجمع كل الأمم فى منظومة إنسانية واحدة، وكان من الطبيعى أن يكتسب حوار الحضارات معنى جديدًا، ويتأكد حضوره بوصفه وسيلة فاعلة للتفاهم والتعاون والتفاعل بين الحضارات والثقافات، وذلك كله بالمنطق الذى يقوم على التكافؤ بين الأطراف المتحاورة ثقافيًّا وحضاريًّا، وعلى التسليم بحق كُلٍّ منهما فى الوجود والنماء، ومن ثَمَّ التسليم بقدرة كُلٍّ منهما على الإضافة التى تغنى غيرها فى دائرة التفاعل، بعيدًا عن أشكال الاحتكار، أو الهيمنة أو التميز، وتجسيدًا للقيم الإنسانية المشتركة التى تُثرى بالتعاون.

غير أن العالم العربى تموج فيه ممارسات للتعصب، والتطرف وعمليات الإرهاب التى تتستر باسم الدين، والعنف القمعى الذى يصاحب الدعوة إلى الدولة الدينية، ووصل التحديث أو الحداثة ببدعة الضلالة المفضية إلى النار، وبطريركية البناء الاجتماعى، وعشائرية الأنظمة الثقافية، وكلها علامات ملازمة لهذه الأصولية الدينية التى اتخذت الإسلام شعارًا للتغطية على أهدافها، وذلك ضمن سياق سعيها إلى دولة دينية يكون طابعها الدين القائم على التعصب، وقد روعت هذه الأصولية الإسلامية بممارسات عنفها الآمنين، وأسهمت فى تصدير وإشاعة صورة مغلوطة عن الإسلام، اقترنت بالإرهاب اقترانها برفض الحوار مع أى حضارة مغايرة، والنظر إلى الحضارات المغيرة بوصفها حضارات معادية من المنظور الدينى، ولا بد من الاصطدام بها؛ وكان من الطبيعى أن تستفز هذه الأصولية المنتسبة إلى الإسلام

زورًا وبهتانًا الأصوليات الملازمة للعولمة، والتى لا تزال تصدر عن المركزية الأوروبية الأمريكية.

إن العالم لم يتعلم بعد كيف يحترم بعضه بعضًا، وكيف تتعاون دولة وتعمل يدًا واحدة. إن العالم يعيش لخطة تاريخية تحتاج إلى حلول، وإلى إعمال فكر جديد، لصياغة تساؤلات جريئة، وتقديم إجابات تقوم على خرائط عقلية جديدة، وهنا كان لا بد من تعظيم حوار الحضارات تحقيقًا لأمل جديد وجليل فى أن يفضى هذا الحوار إلى تحقيق العدل الإنسانى واستهلال الحرية الإنسانية. إن من أكثر الإنجازات جدارة: قبول ضرورة الحوار ودلالته، ورفض العنف ودعم التفاهم والفهم فى المجالات الثقافية والاقتصادية والسياسية، وتقوية أسس الحرية والعدل وحقوق الإنسان. إن تأسيس التمدن وتقويته سواء على المستوى الوطنى أو العالمى يعتمد على الحوار بين المجتمعات والحضارات بما يطرح الآراء والميول والتوجهات المختلفة. وإذا كرّست الإنسانية جهودها لتأسيس الحوار أو جعله مؤسساتيًّا، وإحلال النقاش محل العداء والمواجهة؛ فإن ذلك يعدّ ميراثًا لا نظير لقيمته لصالح أجيال المستقبل.

إن من الخير لنا جميعًا السعى الجمعى للمجتمع الدولى لتعزيز التفاهم من خلال الحوار البناء بين الحضارات، ولا بد من تسهيل هذا الحوار ودعمه. إن الأفراد الذين يعيشون فى خوف مفتقدين فهم الثقافات الأخرى؛ أقرب إلى اللجوء لأفعال الكراهية والعنف والتدمير ضد عدو متخيل، أما أولئك الذين يتعرضون لثقافات الآخرين، ويتأثرون بها، أو يعرفونها خلال الاتصال الذى يَعبر الانقسامات الثقافية؛ أقرب إلى رؤية التنوع بوصفه نعمة قوة، كما أنهم أقرب إلى الاحتفال به بوصفه نعمة. إن عمليات الهجرة والاتصال والارتحال قربت اليوم بين الأجناس، والثقافات والأعراق المختلفة، ولم يحدث من قبل أن فهم الناس أنهم يتشكلون بواسطة عديدٍ من الثقافات والمؤتمرات، وأن الجمع بين المحلى والأجنبى يمكن أن يكون مصدر معرفة قوية، وبصيرة ناقدة، ويمكن للناس، بل إن عليهم، أن يفخروا بدينهم الخاص، أو ميراثهم الحضارى، وعليهم فى ذات الوقت الاهتمام بما هو عليه دونما كره بما ليسوا عليه. إن هناك قيمًا عامة تشترك فيها الإنسانية؛ ذلك أن الحوار يمكن أن ينتصر على النزاع، وأن التنوع نعمة نحتفى بها، وأن أمم العالم تتحد بإنسانيتها أكثر وأكثر مما تنقسم بهوياتها المنفصلة، ومن هذا المنظور يمكن النظر إلى مبادئ ميثاق الأمم المتحدة والإعلان العالمى لحقوق الإنسان بوصفها قوة دفع للإنسانية كلها.

إن التاريخ لم ينته، والحضارات لم تصطدم حتى بعد الحادى عشر من سبتمبر. صحيح أن المؤسسات والأوطان والمجموعات والأفراد تواجه اتجاهين متضادين هما: نزعة العولمة،

ونزعة المحلية، لكن فى حين أن العولمة فى العلم والتكنولوجيا وأدوات الاتصال الجماهيرى والتجارة والتموين والسياحة والهجرة والجريمة والمرض تقدمية فى مدى سرعتها ودرجتها؛ فإن تغلغل الهويات المحلية وتعمقها بمصطلحات العرقية واللغة والأرض والدين أمر يبرزها بوصفها قوة أساسية فى هذا العصر؛ ولذلك فإن خصائص التحديث تكتسب دلالة كوكبية وفى الوقت ذاته، فإن قوة التقاليد يتزايد دورها فعليًّا فى تكوين العالم الحديث. ويدفعنا الوجود المشترك والتفاعل المتبادل بين نزعة العولمة والنزعة المحلية. والحضور المستمر للتقاليد فى العالم الحديث إلى أن نتحرك إلى ما بعد العقلية البسيطة إلى إما هذا أو ذاك. إن قوة التضاد بين ما نملكه وما لا نملكه على كل مستويات التجربة الإنسانية تغذى مزاجًا منتشرًا من عدم اليقين، على حين أن سرعة التغير وسهولته تقوى عدم القدرة على التكيف، ومن ثم تثمر التعصب والتطرف، والتحيز بكلمات أخرى كلما ما يذّكر بالإقصاء وعقلية إما (هذا أو ذاك)، وعقلية (نحن وهم). إن التنوع معطى قانون من قوانين الطبيعة تشارك فيه كل الأنواع، حيث يتشابه الإنسانى وغير الإنسانى، فالناس عبر التاريخ ظلوا يتجمعون فى مجموعات وقبائل وأوطان، وأصبح ذلك واضحًا عندما بدأ الناس يواجهون أنفسهم بأعداد أكبر للاتصالات ومعرفة اختلافاتهم، وليست المشكلة فى حقيقة التنوع نفسه، وإنما فى إدراك التنوع بوصفه خطرًا، مع أنه ليس كذلك، والدليل على ذلك الآيات القرآنية التى تؤكده كما فى قوله تعالى: ﴿ **يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ** ﴾ (الحجرات: 13).

إن حوار الحضارات لا بد له من الدعم من منطلق التنوع البشرى الخلاق أولًا، وبحثًا عن أفق متوازن للتفاعل بين العام والخاص، العالمى والوطنى، ثانيًا، وقائمًا على الاعتراف بالآخر، وحقه فى الاختلاف، والتميز بخصوصيته ثالثًا، وداعمًا لقيم العدل الاجتماعى وآفاق الحرية الفكرية والإبداعية رابعًا، ولن يتحقق ذلك إلا بشروط على رأسها: أن يكون كل طرف من أطراف الحوار مسلمًا بأنه لا يمتلك الحقيقة المطلقة، مؤمنًا أن المعرفة نسبية لا تكتمل إلا بالتفاعل مع الآخرين، ويعنى ذلك التسليم بنوع من التكافؤ العقلى بين الأطراف المتحاورة، وعدم تسلل نزعات عرقية أو تحيزات استعلائية إلى الحوار، وإذ يؤكد هذا النوع من التكافؤ العقلى سلامة اتجاهات الحوار، على امتداد مجالاته ومستوياته، فإنه يضيف إلى استقلال الحوار من حيث هو عملية خلاقة لا تبدأ من نقطة ردّ الفعل السلبى، أو المتابعة لأوامر الكبار وشروطهم، وإنما من منطق الرغبة فى مجاوزة شروط الضرورة على مستوى الذات ومستوى الآخر فى الوقت ذاته. ومن هذه الشروط: أن يكون كل طرف مستعدًا لنقد

نفسه أولًا، وتأسيس فكر التنوع الخلاق فى بلده قبل الحوار عنه مع الغير؛ ذلك أن التهديد الدائم للاستقرار مصدره الصراعات العنيفة داخل الدول وليس فيما بينها، وهناك حاجة ماسة لدعم قوانين حقوق الإنسان، أى أنه لا مكان للحوار مع الغير إلا إذا بدأنا الحوار مع الذات، وكنا مستعدين له مستعدين لمواجهته، مواجهة أعداء الحوار الذين ينفون المختلف، ويقومون بتصفية المغاير، ذلك هو الأمل فى مستقبل آمن.

إن أصحاب الأديان الأخرى فى المجتمعات الإسلامية مواطنون لا أقليات، يتمتعون بصور شتى من الحريات العامة تتسع لتشمل: حرية المعتقد، وحرية الفكر والتعليم، وحرية التنقل، وحرية العمل والكسب، وتولى وظائف الدولة، والحرية الاجتماعية. لقد أقر الإسلام حرية الاعتقاد لكل الناس، فلا إكراه لأحد على اعتناق الإسلام وإن كان يدعوهم إليه، ومن القواعد الأساسية فى معاملة غير المسلمين ضمن هذا الإطار قاعدة (نتركهم وما يدينون)، ومن أعظم الشواهد الواقعية على حرية المعتقد فى الإسلام ما يرى من أماكن العبادة من كنائس وأديرة، ومعابد منتشرة فى كل مكان من بقاع العالم الإسلامى، وذلك التعايش الإسلامى المسيحى الذى يعيشه أبناء الديانتين السماويتين على أرض الواقع فى العالم الإسلامى، وحيث ثوابت كل شريعة منهما فى المحبة والسلام، وعدم الاعتداء، فضلًا عن الانتماء والمواطنة لتشكل فى مجملها عوامل لقاء والتقاء. وهناك حقيقة أخرى فى حرية المعتقد حيث نصت عهود المسلمين ومواثيقهم لغير المسلمين من احترام لمقدساتهم ورموزهم الدينية وحرياتهم الاعتقادية.

وهناك حرية الفكر والتعلم، فحين أرسى الإسلام قواعد المجتمع الإسلامى كان من بين أسسه نشر العلم بين كل فئات المجتمع، وكان غير المسلمين من بين أولئك الذى تم نشر العلم بينهم، وأبلغ الأدلة على تلك الحرية كثرة الإنتاج العلمى الذى ظهر على أيدى غير المسلمين فى شتى المجالات العلمية، وهناك حرية التنقل لغير المسلمين فى المجتمع الإسلامى، حيث حرية الحركة والسفر والترحال من بلد لآخر، وفى أى وقت أو اتجاه.

إنه لا يوجد فى التشريع الإسلامى تجاه غير المسلمين ما يغلق أمامهم أىَّ باب من أبواب العمل، بل على العكس فقد كانت كل المجالات مفتوحة أمامهم لتعاطى كل المهن والأعمال. وأما ما يتعلق بتولى غير المسلمين لوظائف الدولة فى المجتمع الإسلامى؛ فإن أحكام الشريعة لا تمنع غير المسلم فى مجتمعها من تولى أية وظيفة من الوظائف كالمسلمين تمامًا. إلا ما كان من هذه الوظائف ذا صبغة دينية بحتة، مثل الخلافة وقيادة الجيوش، ولغير المسلمين فى المجتمع الإسلامى أن يشاركوا فى انتخابات ممثلين لهم فى مجلس الشعب أو المجالس النيابية، وكذلك

لهم الحق فى ترشيح أنفسهم لهذه المجالس؛ لأن عضوية هذه المجالس تفيد فى إبداء الرأى للدولة، وعرض مشكلات المواطنين وأحوالهم ومعالجتها. وكفّل المجتمع الإسلامى لمن يعيشون فيه من غير المسلمين حرية ممارسة كل الأنشطة الاجتماعية؛ كالأعياد والمهرجانات والزيارات، وحسن الصلة بينهم وبين المسلمين.

لقد كانت سمة المجتمع الإسلامى فى التعايش السلمى والدينى بين كل طوائفه وملله. فلقد أوصى القرآن الكريم بهذا التعايش، وحث عليه، وكان النبى ﷺ يعود مرضى غير المسلمين. والاحتفال بأعيادهم ومناسباتهم من الأمور المألوفة لدى المجتمع الإسلامى، فى جو من الحرية والتسامح، حيث كانت الطقوس الدينية تجرى داخل المعابد والكنائس والأديرة، وفى كثير من الأحيان كان بعض المسلمين يشارك فى هذه الأعياد، ويرتاد الأديرة بين الحين والآخر، وقد سجل التاريخ أن أعياد القديسين فى مختلف الأديرة كانت من أكثر الأعياد نصيبًا بالاحتفال. ولم يكن فى المدن الإسلامية أحياء خاصة باليهود أو النصارى كما يوجد فى أوروبا أحياء مخصصة لسكن اليهود، بل كانت بيوت المسلمين متلاصقة ومتداخلة مع غيرهم.

إنه ولابد انطلاقًا من وحدة الدين الذى جمع أفراد الإنسانية تحت مظلة واحدة؛ أن يحدث من التغييرات لخارطة العالم، وذلك بجعلها رقعة مثالية للعيش المشترك بين أتباع كل الأديان السماوية فى احترام متبادل، واعتراف بحق أتباع كل دين فى تمتعهم بحقوقهم فى العيش بسلام فوق أرضهم، وباحترام مقدساتهم وخصوصياتهم، كما أن ذلك من شأنه أن يؤسس لعمل مشترك مخلص وجهد مبارك يجمع أبناء الديانات وأهل الكتب السماوية على هدف واحد، يرمى إلى رفع الظلم عن المظلومين، والعالم بأسره يعانى من ظلم ومظالم استشرت فى جسده بسبب اعتماده على نظريات حكم وضعية، ومنطلقات سياسية من وضع البشر، متناسين وحى السماء وهدى الأنبياء؛ الأمر الذى سمح لمطامع البشر أن تبرز، ولحظوظ النفس والهوى أن تغلب، فكانت الحروب والويلات والاحتلال وما يمارس من عمليات هدم للمنازل، وهدر للكرامة الإنسانية يوميًّا تحت أنظار وأسماع العالم الحر. إننا فى حاجة إلى دور أكثر فاعلية لكل أبناء الديانات الدولية والدينية والفكرية والإنسانية لتسليط الضوء على ما يجرى من انتهاكات لحقوق الإنسان فى العالم وللحدّ من اعتداء الإنسان على أخيه الإنسان واستباحة أرضه وعرضه.

إن لقاء أصحاب الديانات السماوية هو لقاء أُخوة كى يتحاوروا، وتلك نعمة من الله؛ لأن الإنسان عدو ما يجهل، ومعرفته هى الخطوة الأولى لاكتشاف شخصيته وانفتاحًا عليه بقربنا

منه، ويحملنا على الإقرار بحقوقه وعلى احترامه والتعاون معه لخلق عالم أفضل تسوده المحبة والسلام. إن الإنسان مهما كان لونه ودينه وجنسيته ولغته فكلهم أبناء إبراهيم. والإسلام منذ نشأته درج على الانفتاح. وعندما اضطهد أتباع الرسول ﷺ لم يجدوا لهم ملجأ وملاذًا أفضل من الحبشة فإليها رحلوا وبين الأحباش أقاموا كرامًا عليهم، حلوا وكأبناء للأسرة الواحدة عوملوا، ولما دخل الخليفة عمر بن الخطاب القدس ظافرًا استقبله البطريرك على باب المدينة، وسلمه مفاتيح باب المقدس، ولما حان وقت الصلاة دعاه لتأديتها فى كنيسة القيامة فاعتذر عمر شاكرًا خشية أن تتحول الكنيسة إلى جامع تعد صلاته فيها. لقد ظهر الإسلام منذ اللحظة الأولى دين سلام وأخوة واستمر هكذا امتثالًا للعهدة العمرية فى عهد الخلفاء الراشدين، وأيام الأمويين والعباسيين، فكان للمسيحيين احترامهم ودورهم لدى كبار المسئولين، كمستشارين مخلصين أمناء، وكشعراء وكتّاب ومترجمين. ومنذ البداية الأولى قام الإسلام والوئام بين الطرفين؛ إذ إن المسيحية والإسلام ولئن اختلفا فى بعض معتقداتهما فهما عمليًّا سواسية ينهيان عن المنكر ويأمران بالمعروف، **﴿وَلَتَجِدَنَّ أَقْرَبَهُمْ مَوَدَّةً لِلَّذِينَ آمَنُوا الَّذِينَ قَالُوا إِنَّا نَصَارَى ذَلِكَ بِأَنَّ مِنْهُمْ قِسِّيسِينَ وَرُهْبَانًا وَأَنَّهُمْ لا يَسْتَكْبِرُونَ﴾** (المائدة: 82) إن دين الإنسان حياته وأعماله وأخلاقه وتصرفه ومدى عطائه لأمته، ومدى خدمته لوطنه، ومدى نجدته لأخيه الإنسان. إن الدين حياة وعمل، ليس لقبابه نتغنى، وليس مؤسسة إليها ننتمى، وليس مجموعة عقائد بها نؤمن؛ فالدين هو المعاملة. كم هو جميل أن يتعانق الصليب والهلال، إنما الأجدى هو انصهار أبناء الإنجيل وأبناء القرآن فى بوتقة قيم ومبادئ ديانتنا السماوية، وفى بوتقة إلهنا الواحد الأحد، وهو تعالى محبة، وعلى أن محبتنا لله، إذا بقيت مجردة ولم تتجسد فهى كاذبة، فليس هو الذى يتضرع لله هو الذى يدخل ملكوت السماء، إنما الذى يعمل وفق إرادة الله، وإرادة الله تعالى أن يحب بعضنا بعضًا، ومحبتنا إن لم تتجسد فى حياتنا فهى نفاق. المحبة بذل وعطاء وفداء.

إن العالم اليوم يعيش ظروفًا عسيرة وخطيرة ومصيرية، وكلنا كعرب مستهدفون، ونحن العرب أبناء أمة واحدة أعضاء فى جسم عربى واحد، حين يتألم عضو منه يتعذب معه الجسم كله لطالما محبة الأوطان من الإيمان، فما الذى علينا أن نفعله لنجدة إخواننا المقهورين المعذبين فى فلسطين والعراق لإحلال السلام والوئام، إننا نصر على أن نعيش أحرار حياة كريمة وليس بالخبز وحده يحيا الإنسان، وعنوان الكرامة وطن، نعم للسلام وليس للاستسلام، نعم لإقامة دولتين عبرية وفلسطينية فى فلسطين، دولتان مستقلتان متعاونتان سويًّا لمصلحة البلدين وخير الشعبين، وعلينا أن نتحاور ونعمل ونصلى.

إن ثقافة السلام تتأسس على القناعة، وعلى المشترك بين المسلم وبين أخيه المسيحى لا فرق على الإطلاق، إن ثقافة الصفح لابد أن تسبقها ثقافة العدل، وتحقيق التعايش معًا حتى نقول عند ذلك، المجد لك فى الأعالى وعلى الأرض السلام وبالناس المسرة. نحن كأصحاب ديانات سماوية دعاة سلام، ودعاة أمن وأمان، ودعاة منع للاعتداء على الغير، ونحن بلا استثناء مطالبون بالالتزام بالمبادئ والقيم والأخلاق، ولا يعفى أحد من ذلك، فَلْنُعَلِّم الأبناء المبادئ الصحيحة للدين، وقبول الغير والتفاهم معه، نتعاون جميعًا لنبنى وننشىء أجيالًا تسودها المحبة، وتقبل الغير ونتعاون ونتحاب حتى ينتشر الأمن وينتشر السلام. إن الإسلام حين ينادى بالسلام يرفض الاستسلام، بل يدعو المؤمن إلى أن يدافع عن نفسه وعن ماله وعن عرضه، فمن قتل دون نفسه فهو شهيد، ومن قتل دون ماله فهو شهيد، ومن قتل دون عرضه فهو شهيد. فالإسلام يدعو إلى الجهاد عندما يعتدى علينا أحد، والجهاد فرض عين إذا دخل العدو أرض المسلمين؛ لأن الإسلام يرفض الاستسلام.

إن السلام لا معنى له إذا لم يكن له أركان أربعة يرتبط بعضها ببعض؛ فالسلام بلا عدالة ليس سلامًا، والسلام بلا حقيقة الإنسان ليس سلامًا، والسلام إذا لم يكن مرتبطًا بمحبة ليس سلامًا، والسلام دون حرية ليس سلامًا. نحن نريد السلام؛ لأنه قيمة فى ذاته، ولأنه أساس بناء المجتمعات. إن كلاً منَّا حارس للسلام، وعلينا أن نسعى جميعًا فى سبيل تثبيت دعائم السلام فى أرجاء المعمورة.



الفصل الثانى

الإسلام وتنمية الذكاء العاطفى

1- أهمية الذكاء العاطفى.
2- القصص لتنمية الذكاء العاطفى.
3- النمو الانفعالى والاجتماعى للطفل.
4- أبعاد الذكاء العاطفى.
5- التنشئة الاجتماعية وتنمية الذكاء العاطفى.
6- التدريس الجيد والذكاء الإنسانى.



الفصل الثانى
الإسلام وتنمية الذكاء العاطفى

يعرض هذا الفصل محاور المساحة العريضة التى تشكلها العاطفة فى تكوين الطفل وبناء شخصيته، فيبدأ بأهمية الذكاء العاطفى، وتنميته، والنمو الانفعالى والاجتماعى، وأبعاد الذكاء العاطفى، والتنشئة الاجتماعية، والتدريس الجيد وعلاقتهما بالذكاء الإنسانى.

ويمكن عرض ذلك تفصيلًا كما يلى:

أولًا: أهمية الذكاء العاطفى

الطفولة المبكرة هى الفترة التكوينية من حياة الفرد التى تتبلور وتظهر ملامحها فى مراحل حياته المقبلة؛ لذا فهذه الفترة تعد من أهم فترات المراحل النمائية التالية، حيث تعد خصائص نمو الطفل فى هذه المرحلة بمثابة منبئات لشخصية الطفل، وتطور مسار نموها، وهى الأساس التى ترسى عليه دعائم الشخصية؛ لأن ما يحدث فيها من نمو يصعب تغييره وتعديله فيما بعد، وتشكل العاطفة مساحة واسعة فى نفس الطفل الناشىء، وهى تُكَوِّن نفسه، وتبنى شخصيته فإن أخذها بشكل متوازن كان إنسانًا سويًّا فى مستقبله وفى حياته كلها، وإن أخذها بغير ذلك سواء بالزيادة أو النقصان تشكلت لديه عقد لا تحمد عقباها؛ لذلك فإن البناء العاطفى له أهمية خاصة فى بناء نفس الطفل وتكوينه؛ فعواطفنا تزودنا بمعلومات قيمة عن ذاتنا وعن الآخرين والمواقف التى نمر بها ، وإن الاستخدام الذكى لهذه العواطف يساعد بلا شك على توجيه سلوكنا وتفكيرنا بطريقة تعزز النتائج التى نرغب فى الحصول عليها، وقد أثبتت الدراسات أن هناك عقلين، عقل يفكر وآخر يشعر، أى عقل منطقى وآخر عاطفى، وهذان العقلان يقومان معًا فى تناغم دقيق دائمًا بتضافر نظاميهما المختلفين جدًّا فى المعرفة بقيادة حياتنا؛ ذلك لأن هناك توازنًا قائمًا بين العقل العاطفى والعقل المنطقى؛ العاطفة تغذى وتزود عمليات العقل المنطقى بالمعلومات، بينما يعمل العقل المنطقى على تنقية مدخلات العقل العاطفى؛ فالمشاعر ضرورية للتفكير، والتفكير مهم للمشاعر.

إن المهارات العاطفية يمكن أن يكون لها الأثر الأكبر فى النجاح فى الحياة أكثر من الأثر الذى يكون للقدرة العقلية؛ بمعنى أن التمتع بقدر كبير من الذكاء العاطفى يمكن أن يكون له أهمية أكبر، لتحقيق النجاح فى الحياة على كافة المستويات، من أهمية حاصل الذكاء IQ الذى يتم قياسه باختبار مقنن. إن تنمية الذكاء العاطفى لدى الأطفال يعد ضرورة ملحة لتنمية إمكانياتهم العقلية والانفعالية والسلوكية، بما يساعدهم على فهم الذات وفهم الآخرين والتعاطف معهم، وبما يمكنهم من الاستفادة من كافة إمكانياتهم فى تحقيق أهدافهم بنجاح. فقد أكد (جولمان Goleman) أن الذكاء العاطفى ليس ثابتًا عند الميلاد؛ وإنما متعلم فهو قدرة نامية، ويأتى تعلمه فى السنوات الأولى من عمر الطفل خلال التفاعل الاجتماعى بين الطفل ومن يقوم برعايته، والتى ترسى بدورها أساسيات التربية الانفعالية فى نفوس الأطفال. (Randalph & Applenton; 2000) .

وللقصة أهمية كبيرة فى التربية الوجدانية (الانفعالية) للطفل؛ لما لها من تأثير عميق فى نضج شخصية الطفل، فهى عمل فنى رائع يسمو بوجدان الطفل، تجعله يرى انفعالاته ويفهم ذاته، ويدرك مشاعره ومشاعر الآخرين والتنسيق بينها، فنجده يتقمص إحدى شخصياتها ويفكر بطريقتها مما يساعد على استثارة عواطفه ومشاركته الوجدانية لإحدى شخصياتها، كما أن الأسلوب القصصى يعد من أهم الوسائل لإثارة الدافع للتعلم؛ وذلك لما تثيره من التشويق لدى المستمعين، ولما تستتبعه من الانتباه فى تتبع الأحداث التى تروى فى القصة. ما دام أن الذكاء العاطفى يمكن تعلمه وتدريب الأطفال عليه؛ فإن القصة تعتبر من أنسب الوسائل التى يمكنها أن تساهم فى إنمائه؛ وذلك لما تتمتع به من مزايا وخصائص تجعلها تأتى فى مقدمة أدب الأطفال. فالأطفال يميلون إلى الاستماع إليها، والاستمتاع بها والتأثر بشخصياتها والتقمص الوجدانى لأحداثها بما يساعد على التدريب على مهارات الذكاء العاطفى بطريقة غير مباشرة ومحببة للأطفال.

إن الحياة رحلة مليئة بالضغوط والأحداث، وفى مواجهتها يبدى الإنسان ردود الفعل المختلفة، والتى تتوقف على مرحلة نموه وقدراته وإمكانياته، ولا شك أن تأثير الخبرات الأولى على نمو الطفل لها تأثيراتها فى حالاته الإنفعالية والوجدانية، ومن هنا ينبغى أن يكون هدفنا الأول هو كيفية تربية الطفل تربية إنسانية تجعل الإنسان أكثر شفافية، ووعيًا بذاته وبالآخرين، فكثيرًا ما يخسر الأطفال أصدقاءهم، ويواجهون عقبات يومية؛ لأنهم يتصرفون بدون أن يضعوا فى اعتبارهم كيف يعبرون عن مشاعرهم وانفعالاتهم، وكيف تؤثر انفعالاتهم وتصرفاتهم على مشاعر الآخرين، ولن يتأتَّى ذلك إلا بتربية مشاعر الطفل

وتهذيبها بإدخال الذكاء إلى عالمها من خلال الاهتمام بعمليات التطبيع الاجتماعى للمشاعر والانفعالات، وتشجيع الطفل على التعبير عن مشاعره، ومحاولة تهدئة المشاعر الحادة وتعليمه طرقًا لتنظيم الإنفعالات، وبالتالى مساعدته على حل ما يواجهه من مشكلات، وتغيير الطريقة التى يفكر بها فى المواقف، ومن ثم رؤية جميع جوانبها بشىء من التعقل والإيجابية. ومن واقع التعامل الفعلى مع الأطفال فإن مجال تربية المشاعر والانفعالات وإدارتها واستخدامها كعامل مساعد على التفكير، وحل المشكلات والتواصل مع الآخرين يترك لمحض الصدفة، ولا يحسن استثماره فى هذه المرحلة الحساسة لتنمية الذكاء العاطفى لدى الأطفال. حيث لوحظ أن نسبة قليلة من الأطفال يتمتعون بالذكاء العاطفى، حيث يكون لديهم مهارات الاشتراك فى مختلف الألعاب والأعمال الجماعية والإحساس بمشاعر الآخر، وإدراكهم لهذه المشاعر وكيفية التعبير عنها، سواء بالنسبة لهم أو للآخرين.

إن الذكاء العاطفى قدرة تنمو فى مختلف مراحل العمر، فكلما تم البدء فى تعليمها للأطفال فى سن مبكرة، أثمر ذلك عن أفضل النتائج فى المستقبل، ومن ثم فلابد من رؤية جديدة تقف على الدور الذى يجب على مؤسسات التنشئة الاجتماعية الالتزام به فى تعليم أطفالها، وكيفية تفعيل هذا الدور لإثراء التعلم بمزيد من الخبرات؛ حيث يجمع بين الجوانب المعرفية والعاطفية على حد سواء.

إنه لابد من تدريب أطفال الروضة على كيفية التمتع بذكاء عاطفى من خلال برنامج يعتمد على استخدام القصة كمدخل ووسيلة لتعلم هذا الذكاء. إن الذكاء العاطفى يلعب دورًا فى توافق الطفل مع نفسه ووالديه، وأقرانه وإخوته وبيئته، بحيث ينمو سويًّا ومنسجمًا مع الحياة، بالإضافة إلى الدور الذى يلعبه فى تحسين كفاءة التحصيل الدراسى والنجاح فى المستقبل فى شتى مجالات الحياة. إنه يتوجب تنمية الذكاء العاطفى لدى أطفال مرحلة الروضة؛ لما لهذه المرحلة من أهمية فى تشكيل شخصية الطفل فى جميع النواحى المختلفة، كذلك إثارة وعى الطفل بأهمية المشاعر وكيفية إدراكها وإدارتها، وكيفية إدراك مشاعر الآخرين من حوله، والتعامل معها والتعاطف الوجدانى فى مختلف المواقف الحياتية، وبالتالى القدرة على حل المشكلات التى تواجهه؛ وذلك من خلال شخصيات القصص وتقمص مشاعرها وكيفية التصرف حيال هذه المشاعر.

ثانيًا: القصص لتنمية الذكاء العاطفى

إن القصة فن له مكانته الخاصة بين الفنون الأخرى، فنجده يأتى فى المقام الأول على أنواع

الأدب الأخرى؛ فالقصة أكثر الأجناس الأدبية انتشارًا وشيوعًا بين الأطفال، وأشدها جاذبية لهم، ولا يمكن تصور طفل دون أن نتخيله مع لعبة يلعب بها، وحكاية يستمع إليها أو قصة يقرؤها أو يشاهدها، يعيش أحداثها وينفعل بها فرحًا أو حزنًا، غضبًا أو رضًا، أمنًا أو خوفًا، وتعلب القصة دورًا كبيرًا فى شد انتباه الطفل ويقظته الفكرية والعقلية والانفعالية، وتحتل المركز الأول فى التأثير على عقل الطفل وعواطفه وأحاسيسه؛ لما لها من متعة ولذة وإثارة وتشويق تجذب الطفل بكل أحاسيسه وعواطفه.

إن القصة من أهم الحوافز التى تعطى للطفل، والتى تعمل على إكسابه عديدًا من المهارات العقلية والاجتماعية والعاطفية والنفسية لديه، كما تؤدى القصة دورًا فى تشكيل وجدان الطفل؛ فهى أول شكل أدبى ينقل له خبرات الحياة والعواطف الإنسانية، ومواقف البشر، وهى أيضًا الوعاء الذى تقدم من خلاله القيم والسلوكيات والاتجاهات التى كثيرًا ما يتوحد معها الطفل مما يجعلها عاملًا مهمًّا فى نمو شخصيته من خلال الخبرات التى تقدم فى هذا النموذج الأدبى. فالقصص تتمتع بجاذبية خاصة فى الاستحواذ على انتباه الأطفال وتثير فيهم حب الاستطلاع والرغبة فى الاستمتاع، كما أنها تلمس فى وجدانهم مواطن المشاعر الحميمة، وتثير جوانب روح الطفل، وتسمو بأحاسيسه المرهفة. وفى القصة مغزى وفكرة وخيال وأسلوب ولغة؛ ولهذا كله أثره فى تكوين الطفل وتوجيهه. وعملية سرد المُعلمة للقصة فن إذا أجادته سما بالقصة وزاد فى قيمتها وفى تمتع الأطفال بها، وفى محاولة الطفل سرد القصة بعد سماعها، والإجابة على الأسئلة التى توجه إليه تدريب له على التعبير عن أفكاره بلغته، بالإضافة إلى التعبير المؤثر بالحركات والوجدانيات، كما تتضح أهمية القصة فى تدعيم بدايات التفكير، فالقصة تعمل على ترتيب أفكار الطفل وخبراته وجعلها فى كل منظم ذى معنى وهدف، فهى تدفع الطفل إلى إعمال العقل والتفكير بألوانه المختلفة، وذلك عن طريق طرح المشكلات وحلولها المتنوعة، والأقوال والأفعال وتبريراتها المنطقية؛ فالقصص تؤثر على سلوكنا، وعلى تشكيل ثقافتنا، ففى القصة يكون البطل هو الذى يوصل صورًا معينة لذهن الطفل، ويرسم له التفكير الواقعى، وحل المشكلات فى أفكاره ومشاعره وسلوكياته.

إن القصص بفضل مسرحتها للحياة، وما فيها من معان يجد فيها الأطفال متنفسًا لما يشعرون به من رغبات مكبوتة، فتساعدهم على التعبير عن أفكارهم والتواصل مع الآخرين ومشاركتهم وجدانيًّا وفهم مشاعرهم. فالأسلوب القصصى هو أفضل وسيلة يقدم عن طريقها كل ما نريد تقديمه للأطفال، بما فيه من تشويق وخيال وربط للأحداث يمكن أن يكون الوعاء الذى نصب فيه كل ما نريد تقديمه للأطفال. وفضلًا عما تقدم، فإن القصة فن

يجذب انتباه الطفل، ويشد اهتمامه؛ فيجعله يتفاعل مع أحداث القصة فيحرك مشاعره، ويثير انفعالاته من بدء الأحداث وحتى نهايتها؛ وهذا يساعده على أن يتقمص إحدى شخصياتها حتى إذا ما كانت نهاية القصة شعر الطفل بشىء من الراحة النفسية لحل مشكلة، أو أزمة عاناها من خلال تقمصه لإحدى الشخصيات، ويظل تأثره بأحداث القصة فترة من الزمن وغالبًا ما تترك هذه القصة أثارها فى بناء شخصية الطفل؛ فتراه يسلك كما تسلك الشخصية التى أحبها وتقمصها، بل يتحدث كما تتحدث ويفكر بطريقتها، كما تعد القصة ذات تأثير فعال فى معالجة بعض المشكلات التى يعانى منها الأطفال، مثل الخوف والقلق .. وما إلى ذلك، كما تساعد على بناء وجدانه النفسى، والتفكير بطريقة جديدة فى حل مشكلاته بما يثير بعد ذلك المشاعر وتوجيه السلوك.

إن تعلم الذكاء العاطفى من العوامل التى تؤدى إلى سعادة الأطفال، وإن القصص تقوم بدور فعال فى تحسين الذكاء العاطفى، لأنها تقدم نماذج لشخصيات تشعر وتنفعل وتحاول أن تتغلب على انفعالاتها السلبية، مما يساعد الأطفال على فهم أنفسهم وإدارة انفعالاتهم. والقصة تعتبر من أهم الأساليب التربوية التى تؤثر فى تعليم وتدريب الأطفال فى جميع مجالات الحياة؛ لما لها من دور شديد الفاعلية والتأثير فى نفس الطفل ووجدانه وعقله، فهى تثير تفكير الطفل وتمس مشاعره وأحاسيسه، فتمنحه فرص التقمص الوجدانى لشخصياتها فينفعل معها، ويشعر بها وبانفعالاتها وعواطفها ويسلك سلوكها، فالقصة تعمل على تنشيط الأجزاء العاطفية والفكرية لدى الطفل، مما يساعد على اكتساب عديد من المهارات الاجتماعية والعاطفية، التى تمكنه من الوعى بمشاعره وانفعالاته وتوظيفها على نحو صحيح، هذا بالإضافة إلى القدرة على التواصل مع الآخرين، والتفاعل معهم ومشاركتهم وجدانيًا وفهم مشاعرهم واحترامها، كل هذا بلا شك يعمل على إثراء الذكاء العاطفى لطفل الروضة، وبالتالى إعداد جيل يمكنه التعامل مع الحياة، والنجاح فى إدارة حياته على نحو إيجابى فى شتى مجالات الحياة ذلك بطريقة تثير فى نفس الطفل الشعور بالمتعة والسعادة والطمأنينة.

ثالثا: النمو الانفعالى والاجتماعى للطفل

تؤدى الانفعالات دورًا فى حياة الطفل. والطفولة المبكرة هى الفترة التى تكون فيها الانفعالات أكثر عمومية وأكثر حدة من المعتاد؛ ولكى يحدث الاتزان الانفعالى يجب التحكم فى بيئة الطفل خلال هذه المرحلة؛ لكى يخبر أقل قدر ممكن من الانفعالات غير السارة وأكبر قدر ممكن من الانفعالات السارة، وتؤدى الروضة دورًا فعالًا وإيجابيًا فى النمو الانفعالى

للطفل، فالطفل فى بداية التحاقه بالروضة يعانى من توتر انفعالى وقلق نفسى، وتقوم القصة بدور مهم فى تخفيف حدة هذا التوتر، فالقصة حين يسمعها الطفل يشعر بالأمن والأمان والطمأنينة، كما تجلب له المسرة والبهجة والمتعة والمشاركة الوجدانية، وبذلك يهدأ انفعاليًّا ويندمج مع أقرانه. فالقصة تعطى الطفل الفرصة للتعبير عن نفسه، وعن انفعالاته وتنمية قدراته على النقد وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو الذات ونحو الآخرين؛ ويمدنا التراث البحثى فى مجال النمو الوجدانى عبر المراحل العمرية بنتائج تشير إلى أن الاستجابات الانفعالية تبدأ من لحظة وصول الطفل للحياة، وخلال مرحلة المهد يستجيب الطفل للانفعالات بناء على مبدإ اللذة مقابل الألم، وبداية من مرحلة الطفولة المبكرة يبدأ الطفل فى تعلم إدراك الانفعالات، وضبطها والتمييز بينها، كما يتعلم فهم انفعالاته وانفعالات الآخر ويستجيب لها بناء على مستوى النضج المعرفى المرتبط بالمرحلة العمرية التى وصل إليها.

إن علماء التحليل النفسى يرون أن السنوات الأولى من عمر الطفل هى الدعامة الأساسية التى تقوم عليها حياته النفسية والاجتماعية بجميع مظاهرها؛ إذ يدرك فيها الطفل فرديته وفيها يخضع لتقاليد البيئة، وفيها يتحول تقديره للناس من مجرد المنفعة الشخصية المباشرة إلى العلاقات الاجتماعية، وتؤدى القصة دورًا أساسيًّا فى تنشئة الطفل اجتماعيًّا بصورة سوية. فالطفل حين يتقمص شخصية بطل القصة التى يسمعها عن طريق التقليد والإيحاء يمكن أن تدعم لدى الطفل شخصية بطل القصة السلوك المقبول وتزداد خبراته، ويصبح أكثر قدرة على التفاعل مع الآخرين والتواصل معهم، كما يصبح أكثر قدرة على احترام الآخرين، وحسن التصرف فى المواقف المختلفة التى تواجهه، وهكذا فإن القصة تؤثر بلا شك فى عاطفة الطفل ووجدانه، كما تؤثر فى تنشئته اجتماعيًّا، فهى تساعده على رؤية ذاته من خلال رؤية الآخرين فيمكنه أن يعرف ما لها وما عليها مما ييسر فهم أفضل للذات والآخرين، والقدرة على احترام مشاعرهم والتعاطف معهم، بالإضافة إلى حسن التصرف فى مختلف مواقف الحياة، مما يساعده على النجاح فى الحياة ويكسبه فن التعامل مع الآخرين، وتزداد خبرته وتتنوع؛ الأمر الذى يساعد بدوره على إعداد جيل يتمتع بذكاء عاطفى، يمكنه التعامل مع كافة مجالات الحياة بنجاح.

إن الذكاء العاطفى Emotional Intelligence دعوة للإبحار فى خفايا النفس البشرية فى إطار من التفكير المنفتح على الآخر بشىء من الحلم والروية، فالمشاعر والعواطف والانفعالات الإنسانية لها مملكة خاصة، يدين الجنس البشرى فى وجوده لقوة تأثيرها، وقد أمكن للعلم الخوض فى غمارها من خلال الاهتمام بدراسة الذكاء العاطفى، تلك القدرة

المتميزة فى مجال النفاذ النفسى للتعامل مع مشاعر الفرد الداخلية، ومشاعر الآخرين من حوله، ومن ثم المهارة الاجتماعية فى تبادل المشاعر الإنسانية مع الآخرين من حوله؛ وهذا بدوره يقود إلى الأداء الأفضل ليس على المستوى الأكاديمى فحسب، وإنما أيضًا إلى تفاعلات صحية وإيجابية مع الآخرين (السواح، 2005). وإلى وقت قريب كانت دائرة المعرفة تحظى بتقدير أعلى، وتعتبر هى المحرك الأساسى والرئيسى للسلوك، وقد كان ينظر إلى الوجدانيات والمشاعر والعواطف على أنها نقاط ضعف فى الإنسان عليه أن يتخلص منها أو يقلل منها كلما استطاع ذلك، ثم اكتشف العلماء أن الذكاء العقلى وحده لا يحقق النجاح أو التميز؛ فبدأوا يتحدثون عن ذكاءات متعددة مثل الذكاء اللفظى، والعملى والاجتماعى، والعاطفى، وكانت الطفرة الهائلة فى المعرفة الإنسانية الحديثة هى اكتشاف الذكاء العاطفى؛ حيث تبين أن هذا النوع من الذكاء أكثر تأثيرًا فى نجاح الإنسان، ونموه وتطوره وتألقه مقارنة بالذكاء العقلى التقليدى القديم.

إننا أمام ضرورة ملحة؛ وهى أن نستثمر إمكانات كل طفل فى السنوات الأولى من عمره، فإن نوافذ التعلم لدى كل إنسان تتفتح فى هذه السنوات بما يساعد على تنمية إمكانياتهم العقلية والانفعالية والسلوكية، الأمر الذى يساعدهم على فهم الذات والبيئة من حولهم على نحو إيجابى ومثمر. فالتعلم الانفعالى العاطفى يلعب دورًا كبيرًا فى توجيه النمو الاجتماعى والشخصى للفرد؛ ومن ثم تحقيق فهم أفضل للمشاعر والعمل على إدارتها وتوظيفها على نحو إيجابى. فالطفل لديه أحاسيس ومشاعر قوية يحتاج إلى من يساعده فى التعبير عنها والسيطرة عليها، كما أنه فى حاجة إلى فهم مشاعر الآخرين وتقديرها على نحو صحيح، ومن ثم مساعدته على النجاح على المستوى الاجتماعى والشخصى والعاطفى بالإضافة إلى النجاح على المستوى الاكاديمى.

لقد تعددت تعريفات الذكاء العاطفى فيعرف كل من "سالوفى، وماير" الذكاء العاطفى على أساس أنه يمثل مجموعة من عناصر الذكاء الاجتماعى تتضمن القدرة على قيام الفرد بالتحكم فى عواطفه وأحاسيسه هو والآخرين والتمييز بينها، واستخدام هذه المعلومات لتوجيه تفكيره وأعماله أو تصرفاته (شابيرو، 2005). ويشير "جولمان" Golman إلى مفهوم الذكاء العاطفى، على أنه قدرتنا على التعرف على مشاعرنا ومشاعر الآخرين، وعلى تحفيز ذواتنا وعلى إدارة انفعالاتنا وعلاقتنا بالآخرين بشكل فعال (Goleman, 1998)، ويعرفه "جاردنر" Gardner: على أنه القدرة على التعاطف مع الآخرين، وفهم التنظيم المنطقى للمشاعر مع فهم المشاعر المختبئة أو المستترة بالنسبة إلى الآخرين، كما يعرفه "بارون"

وباركر" Baron, Parker: أنه عبارة عن القدرات المرتبطة بفهم الذات والآخرين، وارتباط الأفراد بعضهم ببعض والتكيف مع احتياجات البيئة وإدارة الانفعالات (Abraham, 1999) .

كما يعرف: بأنه مجموعة من القدرات التى تتعلق بكيفية قدرة الفرد على التعامل ذاتيًا مع مشاعره وعواطفه والقدرة كذلك على التعامل مع مشاعر الآخرين، كذلك بأنه مجموعة من الصفات الشخصية، والمهارات الاجتماعية، والوجدانية التى تمكن الفرد من تفهم مشاعر وانفعالات الآخرين، ومن ثم يكون أكثر قدرة على ترشيد حياته النفسية والاجتماعية، وأنه نوع من حساسية الفؤاد وفطنة القلب، ورهافة الشعور، وجيشان الانفعال ونبل العاطفة، إنه قدرة الفرد على التعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية فى سياق العلاقات بين الأفراد، كما يعنى القدرة على الوعى والانتباه الجيد للانفعالات الخاصة به، وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقًا لمراقبته وإدراكه الدقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم، للدخول معهم فى علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية تساعد الفرد على التواصل والنجاح فى الحياة. وكل هذا يعنى أن الذكاء العاطفى يحمل بين طياته عددًا من السمات والصفات مثل:

- التعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية والتعرف عليها.
- تحفيز الذات وإدارة الانفعالات.
- التعاطف مع الآخرين وتفهم المشاعر والانفعالات.
- التحكم فى التقلبات الانفعالية مع توظيف المشاعر والعواطف لما فيه الصالح الشخصى دون تضحية بصالح الآخرين.

إن الذكاء العاطفى، هو مجموعة الصفات الشخصية والاجتماعية والوجدانية التى تُمَكِّن الفرد من تفهم مشاعره وانفعالاته، وتسميتها وإدارتها وتفهم انفعالات الآخرين والتعاطف معهم، فهو القدرة على فهم المشاعر الذاتية، ومشاعر الآخرين والتعامل معهم وتكوين علاقات، والتعبير عن العواطف والسيطرة عليها، ويؤدى الذكاء العاطفى دورًا فى توافق الطفل مع البيئة من حوله بما يساعده على النمو السوى منسجمًا مع الحياة، بالإضافة إلى أن التدريب على مهاراته وأبعاده يمكن الطفل من تحسين ورفع كفاءته فى التحصيل الدراسى. فالذكاء العاطفى يكسب الطفل القدرة على الحد من الانفعالات غير المضبوطة والتحكم فى المشاعر، وإداراتها، بالإضافة إلى فهم مشاعر الآخرين، وقراءتها على نحو صحيح، وإدارة العلاقات الاجتماعية بصورة فعالة. فانخفاض الذكاء العاطفى يؤدى بلا شك إلى الشعور

السلبى كالخوف، والقلق، والاكتئاب والعدوانية، وهذا بدوره يؤدى إلى شخصية ذات عاطفة سلبية، فلا تساعد صاحبها على الخوض فى الحياة والتعامل معها على نحو إيجابى. أما ارتفاع الذكاء العاطفى لدى الفرد، فإنه يجلب له الشعور الإيجابى مثل: التفاؤل وارتفاع الروح المعنوية والثقة بالنفس؛ وكل هذا يجعل الفرد محبوبًا ومثابرًا وقادرًا على فهم مشاعره وتوظيفها بشكل إيجابى، كما نجده متألقًا وقادرًا على التواصل ومصرًّا على النجاح فى كافة مجالات الحياة؛ لذلك فنحن فى حاجة إلى تدريب وتعليم الأطفال الذكاء العاطفى لإعداد جيل يمكنهم استخدام قوة المشاعر كعامل مؤثر وبناء، ليس فى حياتهم فحسب، وإنما أيضًا فى حياة الآخرين، فالمشاعر هى مصدر متجدد للطاقة فى نفس الإنسان، وهى التى تعطيه الدافع للتعامل مع فن الحياة.

إن الدراسات العلمية تشير إلى أن مجموعة التفاعلات والمشاعر التى يعيشها الطفل فى أيامه الأولى وسنواته الأولى؛ تؤسس وتؤصل لديه مجموعة دروس عاطفية تبقى مدى حياته كمرجعية قوية وثابتة وراسخة للتعامل مع محيطه والبشر من حوله، وذلك يتوقف على نوعية البيئة المحيطة. كما أن الذكاء العاطفى يتصف بعدد من المهارات التى يمكن تعلمها وإكسابها بيسر؛ فقد كشفت البحوث فى هذا الصدد أن للذكاء العاطفى خاصية، أو مجموعة من الخصائص يمكن تدريبها وتنميتها من خلال كثير من الأساليب التى تساعد على تنميتها وتقويتها فى الشخصية، وقد أشار جولمان"Golman" إلى أن المهارات العاطفية قابلة للتعلم، وبالرغم من الاختلاف بين الأطفال فى سماتهم الوجدانية الوراثية؛ فإن هذه السمات قابلة للتعديل؛ فهو يرى أن هذه المهارات تتكون خلال خبرات الطفولة المبكرة؛ لذلك ينصح المدارس أن تعلم الأطفال كيف ينظمون مشاعرهم، ويتحكمون فيها ويوجهونها الوجهة الصحيحة فى المواقف المختلفة، وإن المعلمين ينبغى أن يكونوا نموذجًا للذكاء العاطفى فى عملهم وأن يتسموا بالاحترام فى تفاعلهم مع الأطفال عن طريق إقامة علاقات ودية معهم، قائمة على الاحترام والود (Goleman, 1996) . ومما تقدم فإن الأطفال يمكنهم التعلم والتدريب لإكسابهم الذكاء العاطفى، وهناك طرق بسيطة يمكن أن يكون لها تأثير عظيم وفعال ومؤثر فى التدريب على مثل هذا النوع من الذكاء الذى يمنحهم فن التعامل مع الحياة من أمثلة هذه الطرق: الألعاب والأنشطة، القصص، الكمبيوتر، والمسرحيات ... فإن مثل هذه الطرق تعطى الأطفال فرصة التعلم والممارسة، والتعامل مع الآخرين والتواصل معهم، وإبداء طرق متعددة للتفكير، والتصرف فى مختلف مواقف الحياة.

العلاقة بين الذكاء العاطفى EQ والذكاء العقلى IQ : أن مهارات الذكاء العاطفى ليست على النقيض لمهارات الذكاء الإدراكى العقلى، ولكنها تتداخل وتتفاعل مع بعضها البعض بطريقة ديناميكية على مستوى مقبول من المفاهيم، وكذلك فى عالم الواقع، بطريقة مثالية يمكن لأى شخص أن يتفوق فى كل من مهارات الذكاء العقلى، وفى المهارات الاجتماعية والعاطفية (شابيرو، 2005). إن العلاقة بين الذكاء الأكاديمى والحياة الوجدانية ليست خطية باستمرار؛ والدليل أنه قد يفشل الفرد المرتفع فى الذكاء الأكاديمى فى حياته؛ لضعف مهارته الانفعالية، ومن هذا المنطلق قد تفشل مقاييس معامل الذكاء IQ أو مقاييس المهارات الدراسية الأساسية عن التنبؤ بالنجاح فى الحياة، تاركًا 80٪ للعوامل الأخرى، ومنها قدرات الذكاء العاطفى الوجدانى.

إن أهم ما يميز الذكاء العاطفى عن معدل الذكاء (IQ): هو أن الذكاء العاطفى أقل درجة من حيث الوراثة الجينية؛ مما يعطى الفرصة للوالدين والمربين فى أن يقوموا بتنمية ما أغفلت الطبيعة تنميته لتحديد فرص نجاح الأطفال فى الحياة؛ ولا شك أن الأفراد الذين يجمعون بين المستويات المرتفعة بين كل من الذكاء العقلى والذكاء العاطفى سيكونون أكثر قدرة على التوافق الفعال مع المواقف الحياتية. وبناء على ما سبق فإن كل فرد يجمع ما بين الذكاء الإدراكى (IQ)، والذكاء العاطفى (EQ)، ولكن بدرجات متفاوتة وإن هذا الأخير يمكن الطفل من التمتع بمهارات اجتماعية وعاطفية يمكن أن تكون لها أثر كبير فى النجاح فى الحياة أكثر من الأثر الذى يمكن أن يحدثه معدل الذكاء الاكاديمى؛ فالذكاء العاطفى يجعل الفرد أكثر إنسانية، وذلك بتربية مشاعره وتهذيبها، بينما معدل الذكاء يجعله أكثر عقلانية، وذلك بتنمية مهاراته العقلية التى تقاس بمقاييس مقننة.

إن النجاح فى الحياة يتطلب ذكاءات متنوعة وإن أهم إسهام يمكن أن يقدمه التعلم من أجل تنمية الأطفال؛ هو توجيههم نحو المجالات التى تتناسب وأوجه التميز لديهم، حتى يحققوا الرضا والكفاءة، وبدلًا من توجيه معظم الوقت والجهد نحو ترتيب الأطفال من أفضل ومن أقل، علينا أن نهتم باكتشاف أوجه الكفاءة والموهبة الطبيعية لديهم لنقوم بتنميتها (روبنسون وسكوت، 2000)، ولقد اقترح جاردنر Gardner سبع ذكاءات وهى الذكاء اللغوى / الذكاء المنطقى الرياضى / الذكاء المكانى / الذكاء الجسمى أو الحركى / الذكاء الموسيقى / الذكاء الاجتماعى / الذكاء الشخصى. ويعتبر الذكاء العاطفى جزءًا من منظور "جاردنر" للذكاء الاجتماعى والشخصى، فالأول يعرف بأنه: قدرة الفرد على إدراك أفكار الآخرين، ومشاعرهم والحكم عليها، والثانى يعكس قدرة الفرد على فهم الآخرين وكيفية

التعاون معهم، وينقسم إلى قسمين الأول: هو ما أطلق عليه ذكاء العلاقات البينشخصية، والثانى: هو ما أطلق عليه ذكاء العلاقات داخل الشخصية، ويؤكد على قدرة الفرد على فهم ذاته ومشاعره ودوافعه، وكلا النوعين عن الآخر، ومن النوع الثانى انبثق الذكاء العاطفى، ويتضمن الذكاء الاجتماعى القدرة على إدراك أمزجة الآخرين، ومقاصدهم ودوافعهم ومشاعرهم والتمييز بينها، كما يتضمن الذكاء الشخصى معرفة الذات والقدرة على التصرف توافقيًّا على أساس تلك المعرفة، كما يتضمن أن يكون لدى الفرد صورة دقيقة عن نواحى قوته وحدوده والوعى بأمزجته الداخلية، ومقاصده ودوافعه، وحالاته المزاجية والانفعالية ورغباته، والقدرة على تأديب الذات، وفهمها وتقديرها. وبمقارنة تعريف "جولمان" Golman للذكاء العاطفى ووصف "جاردنر" Gardner للذكاء الشخصى والاجتماعى؛ نجد أنها قد تضمنا الوعى بالذات وفهمها والقدرة على توجيهها وإدارتها وإدراك مشاعر الآخرين وأفكارهم، ولكن "جاردنر" Gardner قد ركز على الإدراك العقلى للمشاعر أكثر من المشاعر ذاتها؛ أى أن يتفهم الإنسان ذاته، ودوافع الآخرين فيما يتعلق بعادتهم فى العمل، وأن يستخدم البصيرة لتسيير حياته الخاصة والتواصل مع الآخرين؛ وبذلك فإنه لم يصل إلى لب القضية، وهو أن الذكاء متضمن فى انفعالات الإنسان وعواطفه، وأن الانفعالات والعواطف يمكن أن تكسب الذكاء؛ وعلى الرغم من ذلك فإن جاردنر Gardner يعتبر من أوائل العلماء الذين لفتوا النظر إلى أهمية العاطفة فى حياة الأفراد، فهو يعد من أوائل من أسهموا فى ظهور الذكاء الشخصى والاجتماعى، وهما أساس الذكاء العاطفى الذى بنى "دانييل جولمان" مفهومه للذكاء العاطفى عليهما.

لقد حاولت نظرية التعلم الاجتماعى لباندورا أن تفسر: كيف يتعلم الطفل بالقدوة فى مواقف التفاعل الاجتماعى، والتأثير المتبادل من خلال ما يمارسه الطفل فى اللعب الإيهامى فى سن الثانية ولعب الأدوار فيما بعد، وهو اللعب الذى يسمح للطفل أن يكتسب مجموعة من السلوك المتداخل، لا دخل للتدريب أو التدعيم فيه. كما يتعلم الطفل من خلال النمذجة والاقتداء أساليب واستراتيجيات للتفاعل يعبر بها عن مشاعره، ويكتسب الناس عديدًا من الاستجابة عن طريق الملاحظة غير المقصودة والإشارات غير اللفظية، وهو ما يؤكد على أن الاستجابات الانفعالية الوجدانية والمعارف المرتبطة بها ذات خصوصية ثقافية تختلف من مجتمع إلى آخر.

إن ملاحظتنا للطريقة التى يكافأ أو يعاقب بها الآخرون؛ تنمى لدينا معارف تساعدنا على أن نقدم سلوكًا معينًا، أو لا نقدم عليه، كما تجعلنا نبتكر طرقًا جديدة للاستجابة الانفعالية

تختلف عن تلك التى شاهدناها فى النموذج، ويخضع السلوك الانفعالى المرتبط بعلاقة الفرد بذاته وبالآخر إلى ما يسمى بنظام الذات (هو نظام يستخدم المعارف ووظائف الإدراك والتقويم والتنظيم فى ملاحظة الذات والحكم على سلوكها وأفكارها واستجاباتها وفق معايير مصاحبة لها)، فالسلوك لا يحدده عوامل داخلية أو خارجية مستقلة، بل يتم من خلال التفاعل بين معارف الفرد والبيئة الخارجية والخبرات السابقة، وهو ما يشير إلى أن تعلم الذكاء العاطفى طبقًا لنظرية التعلم الاجتماعى يعتمد على فهم وتنظيم وتقويم المدركات وابتكار استجابات تساعد الذات على تحقيق ما تهدف إليه وما تريد الحصول عليه.

رابعًا: أبعاد الذكاء العاطفى

لقد تعددت وتنوعت التصنيفات لأبعاد الذكاء العاطفى، وذلك بتعدد العلماء الذين تناولوه بالبحث والدراسة، وطبقًا لطبيعة تفسيرهم وفهمهم له. فيرى "جولمان" Golman أن الذكاء العاطفى يعنى: " قدرتنا على التعرف على مشاعرنا ومشاعر الآخرين، وعلى تحفيز ذواتنا، وعلى إدارة انفعالاتنا وعلاقتنا بالآخرين بشكل فعال"؛ ومن ثم فإن هناك خمسة أبعاد للذكاء العاطفى وهى:

1- الوعى بالذات: الوعى بالذات هو أساس الثقة بالنفس. فنحن فى حاجة إلى معرفة أوجه القوة لدينا، وكذلك أوجه القصور، ونتخذ من هذه المعرفة أساسًا لقراراتنا؛ لذلك يحتاج الأطفال منذ سن مبكرة تعلم المفردات الدالة على المشاعر المختلفة، وكذلك أسباب هذه المشاعر.

2- معالجة الجوانب الوجدانية (العاطفية): وتعنى كيف نعالج أو نتعامل مع المشاعر التى تؤذينا وتزعجنا، فهذه المعالجة هى أساس الذكاء العاطفى، كما تتضمن القدرة على تحمل الانفعالات العاصفة التى تأتى بها الحياة، وتحقيق التوازن فى تناول أمور الحياة فكل المشاعر لها قيمتها وأهميتها، وبدون عاطفة تصبح الحياة راكدة، ومفتاح الصحة النفسية العاطفية هو مراقبتنا لمشاعرنا السلبية.

3- الدافعية: إن التقدم والسعى نحو دوافعنا هو العنصر والقدرة الثالثة للذكاء العاطفى. فالأمل والتفاؤل مكونان أساسيّان فى الدافعية، وهو عبارة عن ميل أو نزوع نحو النظر إلى الجانب الأفضل للأحداث أو الأحوال، وتوقع أفضل النتائج، ومن أهم مزايا تعليم الأطفال التفاؤل: هو مكافحة الاكتئاب، فالأطفال المتفائلون يكونون أكثر نجاحًا فى

المدرسة من الأطفال المتشائمين، كما أن الأمل والتفاؤل يساعدان على أن يكون لدينا هدف واحد نعرف خطواتنا خطوة خطوة نحو تحقيقه، وأن يكون لدينا الحماسة والمثابرة لاستمرار السعى.

4- التعاطف العقلى: وهو يعنى قراءة مشاعر الآخرين من صوتهم أو تعبيرات وجههم، وليس بالضرورة مما يقولون؛ أى أن التعاطف العقلى هو المقدرة على رؤية الأشياء من وجهة نظر شخص آخر والتصرف تبعًا لذلك، فمهارات التواصل هى التى تتيح للطفل فرصة معرفة ما إذا كان من المناسب الاقتراب من الصديق الذى يعانى من كرب أو هم، أو أن يبتعد ويتركه وحيدًا. والتعاطف الإدراكى لا يتطلب اتصالات عاطفية كالبكاء؛ ذلك لأن الطفل قد يكون لديه فى هذه المرحلة مرجع داخلى يوضح له الطريقة التى يجب أن يتصرف بها بإظهار شعوره نحو موقف سبب ألـمًا للآخرين أو عدم إظهاره.

5- المهارات الاجتماعية: تعنى القدرة على قراءة وفهم السلوك الاجتماعى والمشاركة الاجتماعية مثل: التعبير اللفظى الانفعالى والقدرة على لعب الدور الاجتماعى بمهارة وكفاءة. وإن الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة يتوصلون إلى ممارسة المهارات الاجتماعية، ليس فقط من الكبار، وإنما أيضًا من تفاعلاتهم مع بعضهم البعض؛ فإنهم يكتشفون عن طريق المحاولة والخطأ أى الاستراتيجيات يثبت نجاحها وأيها يثبت فشلها، ثم يبدأ الأطفال بعد ذلك فى التصرف بوعى وتفكير بما يعكس ما سبق لهم تعلمه وممارسته.

وكما قدم «ماير»، و«سالوفى» تصنيفًا لأبعاد الذكاء العاطفى يتضمن خمسة مكونات أساسية هى:

- أن يعرف الإنسان كل عواطفه، فالوعى بالنفس والتعرف على شعور ما وقت حدوثه هو الحجر الأساسى فى الذكاء العاطفى.
- إدارة العواطف: وتعنى التعامل مع المشاعر لتكون ملائمة، وهذه القدرة تبنى على الوعى بالذات.
- تحفيز النفس: أى توجيه العواطف فى خدمة هدف ما.
- التعرف على عواطف الآخرين، أو التقمص الوجدانى: وهو مقدرة تتأسس على الوعى بالانفعالات.

- توجيه العلاقات الإنسانية: حيث إن فن العلاقات بين البشر هو فى معظمه مهارة فى تطويع عواطف الآخرين.

إن الذكاء العاطفى له مكونات خمسة وهى: المعرفة الانفعالية، وتعنى القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات، وإدارة الانفعالات؛ وهى القدرة على التحكم فى الانفعالات السلبية، وتحويلها إلى الانفعالات الإيجابية، وتنظيم الانفعالات، وهى تعنى تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتفوق، والتعاطف، ويعنى إدراك انفعالات الآخرين والتوحد معهم انفعاليًا وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم، والمهارات الاجتماعية، وتعنى قدرة الفرد على قراءة انفعالات الآخرين. وبناءً على ما سبق فإنه يمكن إجمال أبعاد الذكاء العاطفى التى يمكن تدريب أطفال الروضة عليها فيما يلى:

- الوعى بالذات: وهى تعنى قدرة الطفل على التعرف على مشاعره وتسميتها والتعبير عنها، فإن ذلك يعد جزءًا من أجزاء التواصل العاطفى، والتحكم فى العاطفة الأمر الذى يزيد من الثقة بالنفس لدى الأطفال.
- توظيف المشاعر: وهى تعنى كيفية التعامل مع المشاعر التى يمكن أن تكون مزعجة ومؤلمة مثل معرفة كيفية تهدئة الذات عقب مشاعر الغضب أو الخوف ..، وكذلك القدرة على إدراك الأسباب التى أدت إليها والنتائج التى ترتبت عليها.
- الدافعية: وأساس الدافعية التفاؤل والأمل وهو يعنى النظر إلى الجانب الإيجابى للمواقف والأحداث، وتوقع الحصول على أفضل النتائج، بمعنى تكوين نظرة وأفكار تفاؤلية لدى الأطفال والابتعاد عن الأفكار التشاؤمية.
- التعاطف مع الآخرين: وهو يعنى القدرة على أن يتخيل الطفل نفسه مكان طفل آخر؛ فإن ذلك يساعد على فهم مشاعر الآخر، وأفكاره ورغباته وطريقة تفكيره، وتعتبر إثارة الشفقة لدى الأطفال من أسهل الطرق لتعليم الأطفال التعاطف مع الآخرين.
- المهارات الاجتماعية: وهى تعنى قدرة الطفل على التعامل مع الآخرين فى البيئة بأساليب مقبولة اجتماعيًّا.

خامسًا: التنشئة الاجتماعية وتنمية الذكاء العاطفى

إن عمليات التنشئة الاجتماعية لها أهميتها فى إنماء الذكاء العاطفى للطفل، وذلك من خلال جماعات متعددة تهتم بالطفل فى عملية التنشئة الاجتماعية بدرجات متفاوتة؛ فإن هذه الجماعات تعمل من أجل نمو الطفل وتنمية قدرته على الضبط والتحكم فى ذاته، وقمع

العدوان، وفى نفس الوقت تشجيع السلوك المرغوب، وسوف نقتصر فيما يلى على دور الأسرة والروضة فى إنماء الذكاء العاطفى للطفل باعتبارهما من أهم جماعات التنشئة، التى لها تأثير فعال على الطفل، وخاصة فى مرحلة الطفولة المبكرة؛ حيث تعتبر هى المكان الذى ينشأ فيه الطفل ويستمد خبراته ومعارفه.

دور الأسرة فى تنمية الذكاء العاطفى

إن الأسرة هى المحضن التربوى السليم لبناء عاطفة الطفل، ولها التأثير فى توجيهه وبلورة بنائه النفسى والعاطفى إيجابًا وسلبًا، فالحياة الأسرية هى أول مدرسة لتعليم الأطفال المشاعر، فيها نتعلم كيف يكون شعورنا تجاه أنفسنا وتجاه الآخرين؟ وكيف ننظر إلى هذه المشاعر؟ وكيف تكون ردود أفعالنا؟ وكيف نعبر عن آمالنا ومخاوفنا؟ فالآباء يمكنهم أن يفعلوا كثيرًا لمساعدة أطفالهم على التحلى بأساسيات الذكاء العاطفى، مثل التعاطف، والتعامل مع المشاعر التى تنشأ من علاقاتهم مع الآخرين، وخاصة إذا كانوا ذوى خبرة عاطفية، فقد كشفت إحدى الدراسات أن الآباء ذوى الخبرة العاطفية مقارنة بالآباء الذين يفتقرون إلى هذه الخبرة، وأن أطفال المجموعة الأولى يشبون كشخصيات أفضل، مشبعين بالعاطفة والحب، وأقل إثارة للتوتر حول آبائهم، وكان هؤلاء الأطفال أفضل من غيرهم فى معالجة عواطفهم الخاصة، وأكثر فعالية فى التخفيف عن أنفسهم عندما يتوترون، ليس هذا فحسب، وإنما تميز هؤلاء الأطفال بميزات اجتماعية تتمثل فى كونهم أكثر شعبية، ويحبهم أقرانهم، والمدرسون ينظرون إليهم بوصفهم متميزين فى المهارات الاجتماعية، وهكذا نجد أن ثمن ما يحققه الأطفال أبناء الآباء ذوى الخبرة العاطفية مذهل حقًّا! وله من المميزات ما يفوق ويتجاوز نطاق الذكاء العاطفى، وقد وجد الباحثون أن هناك ثلاثة أساليب عاطفية أبوية شائعة تعمل على كبت الذكاء العاطفى لدى أطفالهم وهى:

1- تجاهل المشاعر تمامًا: وهؤلاء الآباء ينظرون إلى قلق الطفل العاطفى على أنه تافه وممل. فإن هؤلاء الآباء يفشلون فى تعليم أطفالهم الكفاءة العاطفية.
2- أسلوب دعه وشأنه: هؤلاء الآباء يلاحظون مشاعر الطفل ويعتبرون أى عاطفة انفعالية للطفل مهما كانت شيئًا لطيفًا حتى لو كانت مزعجة، هؤلاء الآباء من النادر أن يظهروا لأبنائهم استجابة عاطفية مختلفة.
3- أسلوب احتقار مشاعر الطفل وعدم احترامها: هؤلاء الآباء من النوع الذى يصرخ فى وجه الطفل بغضب إذا حاول أن يوضح موقفه.

وأخـيرًا؛ فإن هـناك آبـاء ينتهزون توتر الطفل واضطرابه ليتصرفوا معه بالشكل الذى يشعره بأنهم سنده، يفكرون فى مشاعر الطفل بجدية ويحاولون فهم ما يزعجه بالتحديد ويساعدون الطفل بأساليب إيجابية فى التخفيف من مشاعره المتوترة (جولمان، 2000)، ومما تقدم فإن الوالدين عليهم التأثير على الذكاء العاطفى لأطفالهم وذلك من خلال:

- الانتباه لمشاعر الطفل وحالته المزاجية ومراعاتها.
- تشجيع الطفل على مواجهة الإحباط، وذلك من خلال طمأنته ومساعدته على اجتياز مواقف الإحباط.
- تشجيع الطفل على التفكير فيما يقوم به من سلوك ومقارنة هذا السلوك بسلوك الآخرين فى المواقف نفسها.
- تعليم الأطفال القيم الأخلاقية والتفاؤل والبعد عن التشاؤم.
- التواصل مع الأطفال لإعطائهم فرص التعبير عن مشاعرهم.
- تعزيز السلوك الإيجابى الذى يقوم به الطفل، وذلك من خلال إظهار العاطفة له.
- تنمية قدرة الطفل على الوعى بذاته وتقديرها، وذلك من خلال التشجيع والمكافأة.
- غرس القيم الدينية فى وجدان الطفل، والتى تنمى فى نفسه مشاعر الحب الإيجابية، وتزيل من نفسه مشاعر الخوف والفزع.
- غرس القيم الأخلاقية فى وجدان الطفل، وذلك عن طريق تنمية وتثبيت السلوك الخلقى عند الطفل، وذلك من خلال تعلم القواعد والمبادئ التى يستند إليها مفهوم الصواب والخطأ.
- تنمية الإبداع فى وجدان الطفل، وذلك من خلال إتاحة الفرص للتعبير عن الأفكار الجديدة وغير الشائعة، بالإضافة إلى ممارسة هوايات متنوعة مما يتيح للطفل مجالات وبدائل واسعة لاكتساب الخبرات والمهارات وإشباع الميول.
- غرس حب المشاركة فى وجدان الطفل، لما لها من مردود اجتماعى إيجابى على الطفل والمجتمع، وذلك من خلال مشاركة الطفل فى قرارات الأسرة وحل مشكلاتها والأعمال المنزلية.

دور الروضة فى تنمية الذكاء العاطفى

يتفق كثير من الباحثين والمعلمين على أن الروضة تؤدى دورًا فى جذب الانتباه وتنمية التطور العاطفى الوجدانى لدى الأطفال، واهتمامهم يتجاوز الجهد المبذول لتطوير احترام

الطفل لذاته، بل يعطون اهتمامًا لمهارات التعامل مع الآخرين التى يحتاجها الأطفال. إن الجوانب الوجدانية الانفعالية مهمة فى التربية، فهى تنمى الانتباه الذى بدوره ينمى التعلم والتذكر؛ ولأننا لا نفهم جيدًا البناء العاطفى، فإننا لا نعرف كيف نتعامل مع الأطفال، فنادرًا ما نقدم الجوانب العاطفية، بالإضافة إلى ذلك فإن التربية لم تهتم بالعلاقة بين الخبرات العاطفية الوجدانية الإيجابية داخل الفصل، ومردودها الإيجابى لدى الأطفال والمعلمات (روبنسون وسكوت، 2000)، ويمكن إجمالى أهم الأدوار التى يمكن أن تسهم بها الروضة فى تنمية الذكاء العاطفى لدى الطفل ما يلى:

- تشجيع الأطفال على إقامة علاقات سوية مع الأطفال الآخرين.
- تدريب الأطفال على اتخاذ القرارات من خلال المشاركة فى وضع بعض الاستراتيجيات والقواعد.
- تطوير قدرات أعضاء الهيئة التعليمية من خلال دورات تدريبية لهم عن الذكاء العاطفى، وكيف يصبحون أكثر ذكاء عاطفيًا، وإعداد الأجيال القادمة للتمتع بمهاراته المتنوعة.
- مساعدة الأطفال على تنمية مشاعرهم واحترامها واحترام مشاعر الآخرين والتعاطف معهم.
- تقمص شخصيات القصص والقيام بلعب الأدوار مما يساعد على إدراك المشاعر ومشاعر الآخرين والانتباه الجيد.
- مناقشة الأطفال فى مشاعرهم وكيفية التعبير عنها والتحكم فيها.

سادسًا: التدريس الجيد والذكاء الإنسانى

التدريس أحد أشكال التعلم الذى يسعى لإعادة تشكيل الإنسان، والتعرف على مقدار التغير الحادث فى سلوك المتعلم، سواء كان جملة من السلوك الجديد المكتسب أو السلوك المتجدد، من خلال تحسن يطرأ على سلوك سبق تعلمه، وتعديل فى سلوك يلزم تعديله لدى المتعلم نتيجة لتطور فى العلم طبيعته ومحتواه ومنهجه، أو نتيجة تحديث البيئة المحيطة والمناخ المتاح للتعلم ودرجة الرقى الحضارى الذى تنعم به المجتمعات الإنسانية.

إن التدريس تطور، وتنوعت أشكاله، وطرائقه وأساليبه واستراتيجياته، نتيجة لتطور أساليب البحث ومجالاته التى حققت ابتكارًا فى توجهاته واهتمامه بالمتعلم وإطلاق إمكاناته الكامنة، وتحسين مستويات تفاعله مع الحياة، وتحديد الذكاء الإنسانى ليحقق مزيدًا من

النجاح الأكاديمى والنجاح المهنى، والنجاح فى الحياة الذى يتطلب المعرفة والإبداع والتهذيب الشخصى والعلاقات الحسنة مع الآخرين، وتطوير التدريس وتغيير إجراءات التعليم التقليدى السائد فى ثنايا العملية التعليمية على نحو علمى؛ يساعد فى إحداث نمو متسارع يزيد من قدرة الأنشطة العقلية، ويجعل المتعلم أكثر ذكاءً وأكثر تميزًا واختلافًا عن أقرانه، وتطوير التدريس ضرورة تفرضها نواتج البحث التربوى والنفسى، كما يفرضها مسئولية إعداد جيل الألفية الثالثة، حتى يكون قادرًا على المنافسة العالمية، والتدريس عملية تفاعل بين متعلم ومعلم، ومحتوى تعليمى بغرض الوصول إلى نواتج منشودة تحقق أفضل إمكانات نمو ممكنة للمتعلم فى كافة جوانبه.

إن الدراسات والبحوث التى أجريت حول الذكاء الإنسانى تمثل مصدرًا لتطوير التدريس، وإثراء مواقف التعلم بما ييسر إطلاق طاقات المتعلم، ويصل به إلى أفضل نمو ممكن، الأمر الذى يدعو إلى التعامل مع الذكاء فى حدود قدرة المتعلم على حل المشكلات، وإنجاز منتج جديد فى بيئته، وفهم الذكاء الإنسانى على أنه أنواع متنوعة تجعل المتعلمين مختلفين فيما بينهم. إن نظرية (جاردنر) أوضحت جوانب الغموض التى أحاطت بالذكاء الإنسانى، وأمدته بمفهوم وظيفى يفيد فى مجرى العمل التدريسى، حيث اتسعت أنواع الذكاء لتشمل:

- الذكاء اللغوى، ويتمثل فى القدرة على استخدام الكلمات بفاعلية شفهيًّا أو كتابيًّا، واستخدام قواعد اللغة، وأصوات اللغة، ومدلولات اللغة الاستخدامات العلمية، والبلاغية؛ لإقناع الآخرين بالقيام بعمل ما، واستخدام اللغة لتذكر المعلومات وللتفسير والتعبير.
- الذكاء الرياضى المنطقى، ويتمثل فى القدرة على استخدام الأعداد بفاعلية فى بعض المهن، وكيفية التفكير والحكم على الأمور بطريقة صحيحة، والحساسية للأنماط والعلاقات المنطقية والعددية، والجمل والكلمات، وعلاقة السبب بالنتيجة والمجردات المرتبطة. ومن أنواع العمليات فى الذكاء الرياضى المنطقى: التصنيف والتبويب والاستدلال والتقييم والسلاسل الطويلة من الاستنتاجات، وهذا الذكاء له أهمية خاصة فى عصر الكمبيوتر.
- الذكاء المكانى، ويتمثل فى القدرة على إدراك العالم المكانى المرئى بطريقة صحيحة، ثم القيام بتغيير فى الاستجابة بناء على هذه الإدراكات الأولية للفرد، ويتمثل أيضًا فى الحساسية للألوان والخطوط، والأشكال والأنماط، والأماكن والعلاقات بين العناصر والتصور والتمثيل، وتقديم أفكار مكانية، ولهذا الذكاء القدرة على تطوير الفيديو والاختراعات المرئية.

- الذكاء الحركى، ويتمثل فى القدرة على استخدام الجسم فى التعبير عن الأفكار والمشاعر، واستخدام الأدوات بمهارة، ويتضمن هذا الذكاء مهارات جسمية محددة، مثل التناسق والتوازن والتآزر والبراعة والقوة والمرونة والسرعة.
- الذكاء الموسيقى، ويتمثل فى القدرة على الفهم والإدراك للتناغم والإيقاع الموسيقى، ودرجة النغم والتمييز بين أنواع الآلات الموسيقية، وإدراك مكونات التعبيرات الموسيقية، ويتضمن القدرة على التحويل والتعبير عن الأشكال الموسيقية والحساسية للإيقاع وطبقة الصوت والنغمة ولون النغمة فى القطعة الموسيقية.
- الذكاء الاجتماعى، ويتمثل فى القدرة على الفهم والتكيف الاجتماعى والاستجابة على نحو ملائم لكل الأمزجة والدوافع والرغبات لدى الأفراد، والقدرة على التفريق بين الطباع والمقاصد، والدوافع والمشاعر بالنسبة للآخرين، ويتضمن ذلك الحساسية لتعبيرات الوجه والصوت والإيماءات. والتمييز بين العديد من تلميحات الأفراد، والقدرة على الرد والاستجابة للتلميحات بفاعلية وبطريقة واقعية، مثل إقناع الآخرين باتباع سلوك معين.
- الذكاء الداخلى أو الذاتى، ويتمثل فى المعرفة الذاتية والقدرة على التصرف بتكيف، أو بطريقة ملائمة والتمييز بين العواطف، ويتضمن هذا الذكاء تكوين صورة صحيحة عن النفس وإدراك الطباع الداخلية والمقاصد والدوافع، والقدرة على ضبط النفس والإدراك الذاتى واحترام الذات، ويستمر الاهتمام بهذا النوع من الذكاء مع ازدياد تعقد المجتمعات التى تطلب قدرة الفرد على الفهم الصحيح للذات ونمو القدرة على الاختيار.
- الذكاء الطبيعى، وهو الذى يسمح للبشر أن يلاحظوا ويميزوا ويقارنوا بين النباتات والحيوانات والأشياء الأخرى فى الطبيعة، ويتم من خلال الجهاز العصبى، وأن الجميع قادرون على القيام بهذه المهام.
- الذكاء الوجودى، وهو يعكس الاهتمام بكل ما يتعلق بالجو والفرد فى إطار الوجود. والقادة يمثلون هذا النوع من الذكاء؛ لأنهم يعطوننا إحساسًا بالفردية والتميز.

إن الأسس التى تقوم عليها هذه الأنواع من الذكاء تتمثل فى

- وجود جزء من العقل مسئول عن هذا النوع أو ذاك من الذكاء، أى وجود علاقة بين الأداءات المرتبطة بهذا الذكاء والجهاز العصبى.
- وجود العلماء والعباقرة والحالات الاستثنائية؛ حيث إن تطور الحياة البشرية يكشف عن

وجود هذه الأنواع المتعددة للذكاء الإنسانى، وأظهر العلماء قدرات فائقة فى نوع من أنواع الذكاء على حين تعمل أنواع الذكاء الأخرى لديهم بمستوى عادى.

- المسار التطورى لكل نوع من أنواع الذكاء؛ حيث إن لِكُلٍّ مسارًا تطوريًّا فى حياة الفرد منذ ظهوره حتى الوصول إلى ذروته، وكذلك سرعته وتدرجه وأنشطته المرتبطة به.
- الجذور التاريخية لأنواع الذكاء المتعدد يؤكد وجودها تطور الإنسانية، كما أن لكل عصر ذكاءه، فالذكاء المكانى لصناعة الفيديو والسينما والرياضة له أهمية فى عصر الكمبيوتر.
- لكل ذكاء مجموعة من العمليات المركزية تدفع الأنشطة المتعددة المرتبطة بهذا الذكاء؛ كى تقوم بوظيفتها، ومن ثم يظهر هذا الذكاء.
- القدرة على استخدام الرموز إحدى مؤشرات السلوك الذكى، وكل نوع من أنواع الذكاء قابل للترميز؛ أى التدوين فى صورة رمزية خاصة.

والجدير بالذكر: أن المؤسسات التعليمية عليها أن تبنى برامجها التعليمية وأنشطتها وبيئتها التعليمية التعلمية على أساس جديد هو أن:

- المتعلم يمتلك أنواعًا متعددة من الذكاء، وأن تلك الأنواع تعمل معًا بطريقة خاصة لدى كل متعلم على حدة، وأن المتعلم يقع بين نقطتين؛ حيث يكون متقدمًا فى بعض أنواع الذكاء، ومتواضعًا فى أنواع أخرى ،ومتأخرًا فى باقى أنواع الذكاء.
- الأنواع المتعددة للذكاء تعمل معًا، وأنه لا يوجد ذكاء قائم بذاته فى الحياة، وأن المتعلم يستخدم أكثر من نوع من الذكاء فى مواقف الحياة اليومية.
- تتنوع الطرق التى يعبر بها المتعلمون عن امتلاكهم للذكاء بأنواع، وأنه لا توجد مجموعة محددة من الخصائص التى عندما يمتلكها المتعلم يمكن اعتباره ذكيًّا فى مجال ما، أى أن هناك تنوعًا وغنى فى طرائق التعبير عن قدرات المتعلم فى إطار كل نوع من أنواع الذكاء.
- المتعلمون يمتلكون مواهب متنوعة تظهر فى صورة عدد من الأنشطة على فترات متعددة، وهناك صعوبة لتشخيص ذكاء الطفل المتنوع فى الروضة.
- لكل نوع من أنواع الذكاء أنشطة تناسبه وتعبر عنه وتنميه.
- أطفال الروضة لا يتفاعلون مع دوافع الآخرين أو أنماط تفكيرهم، غير أنهم أظهرو حساسية ومسئولية نحو الآخرين.
- ضرورة إحداث التوازن بين نقاط القوة لدى الأطفال واحتياجاتهم، وبرامج الأطفال يفضل أن تبنى حول احتياجات الأطفال الفعلية وذكاءاتهم المتعددة.

- جميع المعلومات الشاملة حول جوانب القوة المتوافرة لدى الطفل تساعد المعلم على توفير الأنشطة المناسبة، مع التعامل مع كل طفل على أنه متميز.
- كل نوع من الذكاء له مسار تطورى، ولا تظهر كل أنواع الذكاء فى مرحلة الروضة، ومن الصعب التنبؤ بأنواع الذكاء التى يمكن أن يبرع فيها الطفل، ومن الأفضل تقديم أنشطة متنوعة بتنوع أنواع الذكاء؛ حيث يكون التدريب حينئذ تدريبًا إيجابيًّا يساعد على دمج التلاميذ فى مواقف التعلم، ورفع مستويات تحصيلهم.
- نظرية الذكاء المتعدد نموذج معرفى تصف الكيفية التى يستخدم بها المتعلمون ذكاءهم فى حل مشكلاتهم.
- نظرية الذكاء المتعدد ليست مرتبطة بالحواس، ويمكن للمتعلم مكفوف البصر أن يكون لديه ذكاء مكانى، والأهم يمكن أن يكون لديه ذكاء موسيقى.
- يتضح من النظرية أن عدم ظهور ذكاء لدى المتعلم لا يعنى عدم تواجده، ولكن يعنى عدم استثارته بالأنشطة التى تناسب إظهاره.
- تراكم المعلومات عن كل متعلم يساعد فى القدرة على التنبؤ وتشخيص جوانب الإجادة التى يمكن أن يبرع فيها الطفل فى المستقبل.

إن الاستعانة بمنظور (جاردنر) للذكاء المتعدد يسهم بفاعلية فى تصميم التدريس بمداخل متعددة؛ حيث يتم تقديم أنشطة متنوعة يتعامل معها المتعلم مع ما يتواءم مع ذكائه، وفى ذات الوقت تعكس تنوع الذكاءات، وإذا كان من السائد أن كل معلم ليس قادرًا على تصميم أنشطة تتواءم مع الذكاء المتعدد. إن المدرسة أو الجامعة الفعالة عليها أن تدرك أنه لا عائد تربوى ما لم تدعم بتدريس فعال كفء، وقادر على تحقيق نواتج التعلم المنشود. والتدريب فى سعيه لتحقيق هذه النواتج ليس له شكل ثابت محدد، فهو يختلف باختلاف ذكاءات المتعلمين، ومواقف التعلم، والتى تتحدد هى الأخرى بكل نوع من أنواع التعلم المطلوب ومحتواه وزمنه، كما تتحدد بفترة نمو المتعلم وخصائصه وإمكاناته، إضافة إلى عوامل ذاتية وبيئية مجتمعية، وكلها يسهم فى تشكيل نواتج التعلم الذى هو انعكاس طَبَعِيٌّ لعمليات التدريس وطبيعته ومساحات التفاعل والتكامل بين القدرات البشرية وإمكاناتهم العقلية من أجل بناء حياة إنسانية أفضل.

إننا نعيش مجتمعًا جديدًا هو مجتمع المعرفة ومجتمع التعلم. إنه عصر جديد يتصف بأنه عصر ثورة المعلومات، وثورة الاتصالات، نتيجة لتقدم علوم الحاسبات، والتكنولوجيا

الرقمية، وانتشار شبكة المعلومات العنكبوتية العالمية، وهذا العصر بمعطياته يفرض تحديات على مسيرة تطوير التعليم والتعلم المتنامية، فالمعرفة ليست محدودة أو محددة أو ثابتة، بل هى متسارعة فى النمو تتسم بالتعمق والتجدد والتنوع المتسارع. ومؤسساتنا التعليمية تعتمد بشكل واضح على تنويع مصادر التعليم والتعلم، وتعمل على تعظيم استخدامها وتوظيفها فى حياة المتعلمين، القدرة على تنمية التفكير الناقد والتفكير المبدع، وحتى يمتلكوا مهارات التعلم الذاتى، ومهارات القراءة للدراسة، ومهارات استخدام المكتبة مركز مصادر التعلم.

إن الرؤى العصرية والمستقبلية للتعامل مع منظومة التعليم والتعلم، والتى تساير أو يجب أن تسير متناغمة مع التقدم العلمى والتقنى المتسارع ترفض اعتماد العملية التعليمية على مصدر واحد للتعلم هو المعلم، أو هو الكتاب المقرر باعتباره المصدر الوحيد للمعرفة، الأمر الذى يؤثر فى اختيار طرائق التدريب، وطبيعة الأنشطة التعليمية، ونمط أساليب الامتحانات والتقويم، بل إن عليها أن تستخدم القنوات الإذاعية، والمتلفزة الأرضية والفضائية، وشبكة الإنترنت، ومراكز المعلومات، والمراكز التعليمية والثقافية، والمكتبات، وتوظيف هذه المصادر المتنوعة والمتاحة، للحصول على المعلومات، واستخدامها بكفاءة لإثراء عمليات التعليم والتعلم، وتوفير المناخ التعليمى المناسب، حتى تصبح المدارس والجامعات قادرة على التعامل مع تكنولوجيا المعرفة والوسائط المتعددة وإدارتها بكفاءة وفاعلية.

وفوق ذلك فإن على مؤسسات التعليم أن تسعى نحو توعية المعلمين والمدراء، وزيادة وعيهم وتنويرهم بأهمية تنويع مصادر المعرفة، وأهمية توظيفها فى العملية التعليمية، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو تنويع مصادر المعرفة، واعتبارها فلسفة لنسق التعليم فى الألفية الثالثة وصولاً إلى مستوى الجودة فى الأداء التعليمى، وهذا النسق التعليمى الجديد يفرض على المدارس والجامعات أن تنوع مصادر المعرفة حتى تتسع، وتشمل:

- تزويد الكتاب المدرسى بتكليفات وأنشطة تساعد المتعلم فى تكوين مهارات التعلم الذاتى، واستخدام مصادر أخرى للتعلم، مع ضرورة تنويع الآراء والأفكار فى تناول القضية الواحدة، وقبول الرأى الآخر، وتنويع الإجابات للسؤال الواحد، مع تحقيق الفكر التكاملى والوظيفى والناقد فى تقديم وحدات الكتاب ودروسه.
- تكوين مكتبات الفصول التى تتضمن الكتب العملية المبسطة، والمجالات المقدمة للأطفال والناشئة، والمعاجم والموسوعات، والإصدارات الحديثة والصحف اليومية، بالإضافة إلى البرمجيات من أقراص مرنة وأقراص مدمجة، وقواعد بيانات وأشرطة

مسموعة ومرئية، وبرامج القنوات الإذاعية، وأجهزة لخدمة الاتصال والبريد الإلكترونى والتعليم عن بعد.

- إعداد برامج معلنة وموقوتة داخل المدارس لزيارات المتاحف والمراكز العلمية ونوادى العلوم والنوادى الثقافية، والأماكن الأثرية والتاريخ المحلى والمؤسسات الإنتاجية والخدمية التى تقع فى محيط المدرسة.
- توظيف البرامج الإذاعية والتليفزيونية التعليمية داخل عمليتى التعليم والتعلم لإثراء عملية التدريس، من خلال قضايا ومشكلات المجتمع وإمكانات الكاميرا المتنوعة، والاستفادة من قنوات التلفاز المتخصصة التى تبث برامجها باستخدام القمر الصناعى، والمقدمة لمراحل عمرية محددة ولمراحل تعليمية مختلفة، وما تقدمه مسجلًا على أشرطة فيديو كاسيت وبرامج إذاعية مدرسية، وما يقدمه مركز التطوير التكنولوجى من برمجيات.
- إثراء عمليتى التعليم والتقويم باستخدام الكتب والمجلات والسلاسل الثقافية من مواد مطبوعة، يمكن للمعلم أن يشجع طلابه على استخدامها، وإدخالها ضمن الأنشطة والتكليفات والواجبات المنزلية، التى تثبت المهارات وتثرى القدرات، وتكون الاتجاهات، وتوسع من مفهوم المنهج بإضافة الخبرات المتنوعة إليه، سواء أكانت داخل المدرسة أو خارج المدرسة.
- تدريب المعلمين على فكرة استخدام مصادر المعرفة المتنوعة، والسعى نحو تحقيق أهدافها والاستراتيجيات التدريسية التى يمكن استخدامها بحيث ينتقل المتعلم من تحصيل المعلومات الجاهزة المودعة فى الكتب المدرسية إلى التدريب على البحث والوصول بأنفسهم إلى مصادر المعرفة وجمعها وتصنيفها وتوظيفها ونقدها وبيان الرأى فيها باعتبارها مشكلات تتطلب النقاش والحوار وإبداء الرأى.
- تطوير برامج إعداد المعلمين، حتى يكتسب خريجو كليات التربية المهارات والقدرات والاتجاهات اللازمة للتعامل الناجح مع التكنولوجيا المتقدمة ومصادر المعرفة المتنوعة، وحتى يمتلك معلمو المستقبل آليات الثقافة الكمبيوترية بديلا عن الثقافة الورقية، للتعامل مع الفكر التربوى المتقدم ومتطلبات المدرسة الحديثة والصديقة.
- تحديث أنشطة التقويم والامتحانات، والتى بدأ تطبيقها فى التعليم الابتدائى، والتى تهتم بالتقويم الشامل والأصيل، والأخذ بفكر التقويم المستمر والمتنوع والذكاءات المتنوعة وملفات الإنجاز؛ بهدف تنمية كل قدرات المتعلم ومهاراته، وقيمه وأخلاقياته، وسلوكه

ومهاراته العلمية والفعلية؛ الأمر الذى يتطلب توفير البنية الأساسية لمصادر المعرفة فى المدرسة، والتى توظف فى عمليتى التعليم والتقويم على حد سواء.

- الأخذ فى الاعتبار القومية العالمية فى تطوير بيئة التعلم داخل المدرسة؛ بحيث توفر للطلاب مصادر متنوعة للمعرفة، وآليات استخدام هذه المصادر فى عمليتى التعليم والتعلم، وتزويد المدرسة بالمكتبات الشاملة التى تجمع بين الثقافة الورقية والثقافة الكمبيوترية، والمكتبات الإلكترونية شريطة أن تسود فى المدرسة استراتيجيات التعلم الذاتى، وتحمل الطالب مسئولية تعليم نفسه، وكذلك مفاهيم التعليم للحياة والتعلم مدى الحياة، وهو ما يتفق مع مفهوم مجتمع التعلم الذى يتيح للمتعلم فرصًا لتنمية المواهب والقدرات.

- تبنى الفهم الجديد للذكاء، والذى يأخذ بالذكاءات المتعددة، والتى تؤكد أن كل متعلم لديه نصيب من الذكاءات المتعددة، وأنه يمكن تنمية هذه الذكاءات والارتقاء بها إلى مستوى أفضل، الأمر الذى يتطلب أن تتبنى المدارس نموذجًا للتعلم يتمركز حول الفرد المتعلم، بحيث يصبح هدف العملية التعليمية: هو تنمية أنواع الذكاءات لدى جميع المتعلمين بما يتفق وميولهم ومواهبهم واستعداداتهم.. وهنا لابد من الأخذ بمفهوم مصادر المعرفة المتعددة؛ حتى يتم تحقيقه متناغمًا مع أنواع الذكاء المتعدد لدى المتعلمين، وتوفير المناخ الفعال المتسامح الحر المبهج لتوظيف مصادر التعلم، والتكنولوجيا المتاحة ونشر هذه الثقافة بين كل العاملين داخل المدرسة، مع توفير فرص التعلم لقيام المتعلم بدور نشط وإيجابى للوصول إلى المعرفة، من خلال البحث والاستقصاء وحل المشكلات والتعلم الذاتى النشط الدينامى والتعلم معًا، مع زيادة قدرات المتعلمين والمعلمين على استيعاب ثقافة التكنولوجيا المتقدمة ومصادر التعلم، والتمكن من مهارات استخدامها؛ حتى تضيق الفجوة الرقمية بيننا وبين الدول المتقدمة تكنولوجيًّا؛ ولذلك توجب توفير البرمجيات وتحديث المكتبات لتناسب الدور الجديد المنوط بها، ولتحقيق تنمية المتعلمين والمعلمين معًا.

- التركيز على تنمية التفكير فى توازن مع تنمية التحصيل؛ ذلك أن الاهتمام بتنمية المهارات العليا والخاصة بالتفكير من أهم متطلبات العصر، لمواجهة تحديات المستقبل، وحل مشكلاته وقضاياه وإشكالياته. إن طبيعة العصر والتكنولوجيا المتقدمة السائدة فيه والمهن الجديدة تتطلب توافر قدرات عقلية، ومهارات الجودة، والعمل معًا، وإدارة الأزمات، وامتلاك مهارات التفكير الناقد والتفكير الابتكارى، كما تتطلب التعامل المتقن لثقافة

الكمبيوتر وشبكة المعلومات المتعددة، حتى يتمكن الإنسان، إنسان الألفية الثالثة، من أن يكون قادرًا على تعلم كيف يتعلم، ويصل إلى المعلومات بنفسه، شريطة أن يسلك سلوكًا أخلاقيًّا وحضاريًّا سليمًا يحافظ على الهوية، والخصوصية الثقافية، والنسق القيمى للمجتمع فى دنيا السماوات المفتوحة والبث الإعلامى وثقافة عصر العولمة؛ مما يتطلب تربية وقائية، وتربية استقلالية خلقية لمواجهة المشكلات والتحديات، ولامتلاك مهارات الانتقاء والاختيار، والتفاوض والحوار وفق إطار مرجعى إسلامى منفتح، وإطار ثقافى واجتماعى وقيمى مقبول عالميًّا.

الفصل الثالث

التربية الخلقية للأطفال

1- مرحلة الطفولة المبكرة.
2- أهمية الروضة.
3- التربية الخلقية.
4- مبادىء التربية الخلقية.
5- وسائط التربية الخلقية.
6- برامج لتنمية التربية الخلقية.

الفصل الثالث
التربية الخلقية للأطفال

يعرض هذا الفصل ستة محاور هما، مرحلة الطفولة المبكرة، وأهمية الروضة، والتربية الخلقية، ومبادئ التربية الخلقية، ووسائط التربية الخلقية، ثم البرامج اللازمة لتنمية التربية الخلقية. وفيما يلى عرض منفصل لذلك:

أولًا: مرحلة الطفولة المبكرة

مرحلة الطفولة المبكرة من أهم وأخطر المراحل الحياتية التى يمر بها الإنسان، فهى مرحلة نمو القدرات، وتفتح المواهب، ورسم التوجهات المستقبلية، ففيها يتم تحديد معظم أبعاد النمو الأساسية للشخصية، وتعُرف سمات السلوك والعلاقات الإنسانية، وتعتبر مرحلة الطفولة من أهم المراحل فى بناء شخصية الفرد، وتشكيل وعيه، وتوجيه سلوكه؛ إذ إن الفرد فى هذه المرحلة يكون قابلًا للتأثر والتوجيه والتشكيل، واكتساب خصائص المواطنة الصالحة التى تجعل منه عضوًا نافعًا فى مجتمع المستقبل، وتتيح له التفاعل والتوافق مع تداعيات المستقبل الجديد بكافة أنظمته.

وهى الفترة التى يتم فيها وضع البذور الأولى للشخصية، التى تتبلور وتظهر ملامحها فى مستقبل حياة الطفل، والتى يكون فيها فكرة واضحة وسليمة عن نفسه، ومفهومًا محددًا لذاته الجسمية والنفسية والاجتماعية، بما يساعد على الحياة فى المجتمع، ويمكنه من التكيف السليم مع ذاته؛ ولذا فإن هذه الفترة تعتبر من أهم وأخطر فترات الحياة الإنسانية؛ وذلك لأن ما يحدث فيها من نمو غير سوى، يصعب تقويمه وتعديله فى مستقبل حياة الفرد إلا بعد جهد جهيد من عمليات الإرشاد، والعلاج النفسى. (سعدية بهادر، 2003، ص 23).

وقد اتضحت أهمية مرحلة الطفولة المبكرة نتيجة الدراسات التى أكدت أثر مرحلة الطفولة فى شخصية الفرد سلبًا أو إيجابًا تبعًا للظروف البيئية التى عاشها ـ فقد كان الاهتمام سابقًا مركزًا على الجانب الجسمى فقط للطفل، ثم بدأ التركيز على الجوانب العقلية

والاجتماعية والأخلاقية فى حياته، وهذا ما أكدته نظريات علم النفس من حيث أهمية تلك الفترة المتميزة من حياة الفرد، وأثرها فى نمو الشخصية بجانبها السوى واللاسوى، وفى تحديد ملامح شخصيته فى المراحل النهائية المتتالية.

وتسمى مرحلة الطفولة المبكرة بمرحلة ما قبل المدرسة، أو مرحلة رياض الأطفال، وتمتد من نهاية مرحلة الرضاعة حتى نهاية السنة الخامسة، أى من 3 ـ 5 سنوات، وتتميز مرحلة الطفولة المبكرة، بأنها المرحلة التى تشكل فيها المعالم الأساسية لشخصية الإنسان، حيث يتكون فيها حوالى 50٪ من القوى الذهنية، والنمو اللغوى، وتكوين المفاهيم الاجتماعية والأخلاقية، وظهور الأنا الأعلى وبداية نمو الذات، وتحديد السمات الجوهرية لشخصية الإنسان فى المستقبل؛ لذلك فهى مرحلة حساسة، وجديرة بالاهتمام التربوى داخل الأسرة وخارجها لتأمين طفولة مبكرة سوية، لضمان قوى بشرية قادرة على العطاء والتنمية مستقبلًا. (محمد الخوالدة، 2003، ص 21).

وإذا كانت الأمة ترى فى الطفل مستقبلها، فمن الطَبَعِى أن تغرس فيه منذ أيامه الأولى قيمها ومبادئها الخلقية، وهويتها الثقافية، وتنمية الطفولة جسدًا وفكرًا وخلقًا مكون أساسى من مكونات التنمية الاجتماعية، إن لم يكن هو جوهر التنمية الشاملة؛ لذا زاد الاهتمام بمرحلة رياض الأطفال لما لها من أهمية فى تكوين البنية المستقبلية للفرد والمجتمع.

ثانيًا: أهمية رياض الأطفال

إن مرحلة رياض الأطفال من أخطر وأهم المراحل التى يمر بها الإنسان فى حياته؛ لأنها مرحلة أساسية فى العناية بنمو الطفل وبناء شخصيته، ومما يزيد من أهمية مرحلة رياض الأطفال: أنها تعتبر أفضل فترة للتعلم واكتساب الخبرات؛ لأن الإدراك يبدأ فى هـذه المرحلة التى تسبق المدرسة، ويتطور بتطور حياة الطفل، وهذا يعنى أن للروضة دورًا مهمًا فى استغلال هذه الفترة لتشكيل مفاهيم الطفل وخبراته من خلال الأنشطة المتعددة فى الروضة، وإشباع حب الاستطلاع لديه .(Whalley Margy, 2001, P. 74).

ومرحلة رياض الأطفال من المراحل المؤثرة فى حياة الفرد، وهذا يرجع لأهمية السنوات الأوليات فى تشكيل الشخصية، وأهمية مرحلة الروضة تكمن فى دورها الواضح فـى التنشئة الاجتماعية، والثقافية، والصحية، والوجدانية، والدينية، والخلقية للطفل، وإعداده وتهيئته لدخول المدرسة وتقبلها، وإتـاحة الفرصة له لاكتشاف ذاتـه، وتكوين علاقات بناءه مع رفاقه، وكذلك دورها فـى مساعـدة الأسـرة علـى تنشئة وتربية أطفالها. (شحاته سليمان،

2000، ص 55)، وتكمن أهمية رياض الأطفال فى أنها ليست مقدمة أو تمهيدًا للمرحلة المدرسية فحسب، فالعملية التعليمية ليست هدفًا مباشرًا من أهدافها، وإن كان الطفل يتعلم بشكل غير مباشر بعض الخبرات المعرفية، والاجتماعية والأخلاقية أثناء قيامه باللعب أو الأنشطة الحركية، أو الاجتماعية، أو المعرفية المختلفة.

وأكد عديدٌ من الفلاسفة على أهمية رياض الأطفال؛ حيث توفر الحرية الكاملة للطفل؛ كى تنمو مواهبه وقدراته من خلال اللعب والأنشطة، وأيضًا يشبع حاجاته وميوله ورغباته (السيد عبد القادر شريف، 2000، 277)، لذلك فإن رياض الأطفال بما تقدمه من خبرات تربوية توفر بيئة مناسبة تتيح للطفل فرص التحدث، والتعبير والاستماع، ومشاركة الكبار فى تجاربهم؛ بما يؤدى إلى زيادة حصيلة الطفل من المفردات، والنطق السليم، وبناء قدرته اللغوية فى المستقبل، كما تقدم الروضة للطفل مناسبات للتعلم الاجتماعى، وتساعده على الانتقال من التركيز على الذات إلى المشاركة فى نشاطات جماعية مع الأطفال؛ مما يشجع التعاون، وحل الخلافات بينهم وتحقيق التوازن بين تنمية الذات، واستقلال الطفل، وبداية علاقات جديدة مع الآخرين. (ربيعة الريدى، 1992، ص 31).

ويجب أن تتيح الروضة الفرصة للطفل؛ كى يكتشف ويجرب الأشياء، وكذلك إعطاؤه الفرصة للتخمين العقلى، وأن يضع حلول ويختبر نجاحه، وأطفال الروضة يبنون معرفتهم حول ما يدور فى عالمهم، وذلك من خلال التعامل مع الأشخاص والأشياء الحقيقية؛ ولذا يمكن أن يقال إن الطفل له دور مهم وإيجابى فى التعلم، ويتعلم الأطفال بصورة طبيعية من خلال التجربة، والملاحظة، والاستنتاج، والاستكشاف، واللعب، والتفاعل مع الآخرين، لإيجاد معنى لما يدور حولهم، وهذا يؤثر بدوره فى بناء أساس التعليم فى مستقبل حياة الطفل. (David Wood, 1993, P. 118)؛ ولذلك يجب أن تتنوع وتتعدد الخبرات التى تقدمها الروضة، بحيث تشمل كافة جوانب النمو، فيجب ألا تقتصر على جانب واحد وتهمل باقى الجوانب؛ حتى تحقيق الطفل الفائدة القصوى منها؛ وذلك لكى يتحقق الهدف الرئيسى للروضة، وهو النمو الشامل المتكامل المتوازن للطفل، ومن ثم يتضح أن رياض الأطفال تلعب دورًا مهمًّا فى تنمية جميع الجوانب المختلفة لنمو الطفل، كما تساعده على اكتساب التعاون مع أقرانه فى اللعب وممارسة الأنشطة، والاندماج معهم، وعدم التخوف من المواقف الاجتماعية، والاعتماد على الذات. (Crosser Sam, 2001)، واحتكاك الطفل مع أقرانه ضرورى للغاية؛ حيث تتمثل التجربة، والأفعال، والتصرفات أثناء هذا الاحتكاك ذخيرة كبيرة من المعارف، والمعلومات، والمفاهيم، والمبادئ والقيم الخلقية التى تظل فى وجدانه، وتحدد سلوكه بعد

ذلك؛ لذا فالروضة أهمية كبرى فى تشكيل شخصية الطفل، وفى تصرفاته مع الآخرين، وعلى تحقيق النمو الاجتماعى والأخلاقى.

ولقد أثبتت الدراسات والأبحاث تميز الأطفال الذين أتيحت لهم فرصة الانتفاع بالتربية فى مرحلة الطفولة المبكرة، فى رياض الأطفال من خلال الأنشطة المتنوعة عن ذويهم من الأطفال الذين لم يستفيدوا من تربية رياض الأطفال، وأيضًا أقل منهم إظهارًا للسلوك المنحرف؛ لذا كان اهتمام المجتمعات المتقدم برياض الأطفال اهتمامًا لا يقل عن اهتمام هذه المجتمعات بالتعليم العالى؛ فرياض الأطفال بمثابة حجر الأساس الذى يعلو فوقه بناء المجتمع السليم.

وما يقدم داخل الروضة أثناء اليوم يسمى بالبرنامج التربوى، ويعرف بأنه مجموعة الأنشطة والألعاب، والممارسات العملية التى يقوم بها الطفل، تحت إشراف وتوجيه المعلمة التى تعمل على تزويده بالمعلومات، والخبرات، والمفاهيم والاتجاهات، والقيم، والمبادئ، والمهارات التى من شأنها تدريبه على أساليب التفكير السليم، وحل المشكلات التى تحببه فى الاستكشاف والبحث. (سعدية بهادر، 1996، ص 14).

وتشير الاتجاهات الحديثة فى التربية إلى أهمية توفير نشاطات مبدعة، وما يرافقها من نمو معرفى وخلقى من أجل تحقيق النمو السوى للأطفال، وأوضحت عديدٌ من الدراسات أهمية دور كل من المنزل والروضة فى تنمية السلوك الخلقى من خلال وسائل تثرى خيال الطفل، وتخصب فكره، وتوسع أفقه من خلال الصور، والكتب، وهذا كله يمهد الطريق لعديدٍ من المهارات والمبادئ والقيم الأساسية اللازمة للطفل. (Winter Sberger, 1992, P. 9).

كما يؤكد علماء التربية أن الروضة يجب أن توفر مواد مناسبة تساعد الطفل فى استخدامها، وتقوى لديه القدرة على الإنجاز والنجاح، فمن خلال الرسم، والتلوين، والكتب المصورة، والقصص، والأناشيد، والغناء، وأيضًا الذهاب للرحلات البسيطة، يعرف كثيرًا عن نفسه وعن غيره، وأيضًا عن البيئة من حوله، وينمى لديه العديد من القيم والمبادئ الخلقية والاجتماعية.

ومن كل ما سبق تبرز لنا أهمية مرحلة رياض الأطفال؛ نظرًا لتوليها مسئولية التربية والتعليم فى مرحلة مبكرة من حياة الطفل - فهى تعد من أخصب المراحل التربوية فى تشكيل الشخصية وتكوينها؛ لأنها مرحلة تربوية يتم فيها التعلم تلقائيًّا، ويمهد لمسار العملية التربوية

فى المستقبل؛ ولهذا تعتبر مرحلة حاسمة فى تشكيل أساسيات الشخصية ومسار نموها الجسمى والحركى، والعقلى والإرادى، واللغوى والاجتماعى الخلقى، والانفعالى الجمالى والروحى والمهارى، فهى مرحلة لها بالغ الأثر فى حياة الطفل المستقبلية؛ حيث يتم وضع الركائز الأولى للشخصية التى تتبلور وتظهر ملامحها فى مستقبل حياة الفرد. (هدى قناوى، 1993، ص 19).

ونظرًا لما يكون عليه طفل الروضة من قابلية للاستيعاب والتشكيل والتعديل تكون أهمية رياض الأطفال؛ لما لها من تأثير على تشكيل شخصية الطفل، من خلال ما توفره من بيئة مليئة بالمثيرات لتسرع بنمو شخصية الطفل. ومن الجوانب المهمة الإسراع بالنمو الأخلاقى من خلال الأنشطة المتنوعة التى تقدمه الروضة للطفل التى تؤكد من خلالها على القيم والمبادئ الأخلاقية، التى تعتبر هدفًا أساسيًا من أهداف رياض الأطفال تسعى جاهدة لتحقيقه.

ثالثًا: التربية الخلقية

التربية هـى انعكاس لأهم خصائص مجتمعها ولأهم خصائص عصرها، انعكاس تتأثر فيه التربية بخصائص المجتمع وتؤثر فيه، كما أن الهدف الأساسى للتربية ـ نظامية أم غير نظامية ـ هو مساعدة الفرد على النمو المتكامل لشخصيته، فى وسط اجتماعى له خصائصه وسماته، والنمو الخلقى من أهم جوانب النمو فى الشخصية الإنسانية، فللتربية دورٌ فى ذلك دورها من خلال الأنشطة المتعددة التى تقدمها لكى تنمى القيم والمبادئ الخلقية، وإذا نجحت التربية ووسائلها فى تنمية المبادئ والقيم الأخلاقية، تكون قد أحدثت تربية خلقية.

وقبل الحديث عن مفهوم التربية الخلقية، ثم بيان دورها تجاه تنمية القيم والمبادئ الخلقية، لابـد من الحديـث أولًا عن مفهوم التربية بصورة مختصرة؛ ثم بعد ذلك بيان العلاقة بين الأخلاق والتربية، ثم استنباط مفهوم التربية الخلقية من هذه العلاقة.

يختلف معنى التربية وتعريفها، ومفهومها من مجتمع إلى آخر، ومن ثقافة إلى أخرى، بل ومن فرد لفرد آخر داخل المجتمع الواحد؛ ولذا يصعب تعريف التربية تعريفًا جامعًا وشاملًا؛ حيث يتأثر معنى التربية ومفهومها بكثير من العوامل المتداخلة التى تتوقف إلى حد كبير على مبادئ وقيم المجتمع الذى توجد فيه التربية. إن «الإنسان» هو نقطة البداية فى عملية التربية بقصد تنميته والارتقاء فى مختلف جوانب شخصيته؛ ومن ثم فإن التربية تشكل وحدة تتصل موضوعاتها بعضها البعض تمام الاتصال؛ لأن النفس البشرية ذاتها وحدة متكاملة مهما تعددت نواحيها، وتباينت وجوه النظر إليها.

ومما سبق يتضح أن التربية نشاط إنسانى مقصود وغير مقصود، يحدث فى مجتمع ما يقوم به الكبار لتنمية الصغار تنمية شاملة متكاملة (جسمية ـ عقلية ـ انفعالية ـ اجتماعية ـ خلقية ـ جمالية)؛ وذلك لمساعدتهم على التوافق مع أنفسهم ومجتمعهم والحياة فيها.

ويرى «سيد الخميسى» (2002، ص 248) أنَّ التربية عملية تنمية الشخصية بصورة شاملة ومتوازنة ومتكاملة، وشمول البناء وتوازنه يعنى: أن يغطى هذا النماء ويشمل الجوانب المتعددة من خلال وسائل التربية المتعددة، وتحقيق أهداف متنوعة منها:

الوصول بالإنسان إلى قدر معقول من الصحة الجسمية العامة، وهذه هى التربية البدنية، الكشف عن القدرات العقلية وإنمائها، وهذه هى التربية العقلية، إكساب الطفل الاتجاهات ومهارات التفاعل الاجتماعى وإقامة العلاقات الاجتماعية الفعالة مع غيره، وهذه هى التربية الاجتماعية، وصقل الانفعالات والوصول إلى مستوى النضج والاتزان الذى يدل على نضج الشخصية، وهذه هى التربية الوجدانية الانفعالية، وتنمية جانب الشعور والتذوق وتهذيب الأحاسيس والقدرة على التمييز بين الجمال والقبيح، وهذه هى التربية الجمالية، وتنشئة الطفل على الشجاعة والإيثار والتضحية وحب الناس والعطف والتعاون حتى يبادر الطفل دومًا نحو السلوك الخلقى المستند إلى قيم ومبادئ أخلاقية إيجابية، وهذه هى التربية الخلقية، وأخيرًا الارتقاء بالإنسان إلى المعارف الروحية وتنظيم العلاقات بين الإنسان وبين خالقه، وهذه هى التربية الدينية.

وتنمية هذه الجوانب المختلفة تنمية متكاملة تساعد الطفل الناشئ على التكيف والتوافق مع المجتمع الذى يعيش فيه، وتساعده أيضًا على الحياة بنجاح، وتمثل الأخلاق جانب من هذه الجوانب، وقد يُعتقد أنها تُعنى بناحية واحدة، وهى التربية الخلقية، وحقيقة الأمر أن جميع جوانب النشاط الإنسانى سواء بدنى، أو عقلى، أو فنى، أو أدبى، أو روحى يخضع فى وسائله وغايته لما تفرضه قواعد ومبادئ الأخلاق.

ومن هنا تتضح العلاقة بين الأخلاق والتربية، وتتلخص فى أن التربية بكافة غاياتها ووسائلها تتضمن القيم والمبادئ الخلقية التى يُلزم الفرد نفسه بها، ويطبقها فى المواقف المختلفة.

إن الإنسان كما يقول فلاسفة الأخلاق «موجود القيم»، أو إنه «كائن تقييمى Evaluation Entity»، بل إنه «الكائن الأخلاقى» الذى لا يتحدد وجوده إلا من خلال القيم والمبادئ... والأخلاق. والأنظمة الخلقية هى المظهر الحضارى الحقيقى لحركة «التصاعد» التى يفرضها الموجود البشرى على الطبيعة.

إن دور المنهج التربوى فى التكوين الإنسانى يكون دائمًا مهمًا، ولكنه يصبح أساسيًّا على المستوى الأخلاقى، وخاصة فى المراحل الأولى من الحياة، ومن ثم فإن أى برنامج تربوى لا يولى أهمية رئيسية للتكوين الخلقى لأبنائه، فإنما يكون قد تنازل بشكل خطير عن بناء بُعد مهم من أبعاد شخصية هؤلاء مستقبلًا، فتربية الخلق كانت دومًا، ومنذ أقدم العصور، موضع كل فلسفة تربوية أو نظرية تربوية متكاملة. فهناك الكثير من جوانب التربية مثل اللغة بأنواعها المختلفة، والسلوك الاجتماعى التى يمكن تحقيقها عن طريق الأحكام المسبقة والقوالب الجامدة مع انعدام الدوافع والمثيرات... ولكن التربية الخلقية بالذات تتطلب نموًا من الداخل ووعيًا ذاتيًّا من الفرد نفسه؛ أى أنها تتطلب منهجًا يضمن الحرية النفسية للفرد، ويهدف فى الوقت نفسه إلى إكساب القيم الموضوعية من أجل بناء أخلاقى سليم (بيو تشنكويتى، 1992، ص 19).

والتربية يمكن أن تعمل على تشجيع النمو الداخلى، وذلك بتقديم القاعدة الأخلاقية ليس على شكل رغبة، ولكن على شكل ضرورة ناتجة عن المواقف فى الحياة اليومية، فالتربية الخلقية يجب أن تنبع من منطلق اكتساب هذه الأخلاق الذى يجب أن يكون مصحوبًا بالوعى بهذه القيم والمبادئ؛ ولذا يؤكد «بيو تشنكوتى» على ضرورة معرفة الأطفال لأسباب حثهم على القيام بسلوكيات ما وتجنبهم لسلوكيات أخرى.

كما يجب علينا أن نجعل الأطفال يعيشون قوانين الوجود والعلاقات الإنسانية، كما لو كانت نابعة من مواقف الحياة ذاتها، كما يجب علينا أيضًا ألَّا نفرض سلوكًا أو موقفًا معينًا على الطفل فى صورة جائزة أو عقاب، أو بطريقة الوعد والوعيد، بل يجب على المربى الدخول فى العالم الداخلى للطفل من خلال رغباته، واهتماماته وميوله من أجل تحريك دوافعه الداخلية نحو قيم معينة وأسس محددة للسلوك، خاصة فى السنوات الأولى من العمر، ومن ثم فالتربية الخلقية، وأيضًا التربية الاجتماعية نتبع، بل يجب أن تنبع من التجربة الذاتية للطفل، ومن نشاطاته، ومن خبراته اليومية وتجاربه مع الأشخاص والحقائق المحيطة به، كما أن التربية الخلقية تتحقق وتتطور من خلال التدريبات العملية للطفل، أو عن طريق التحرك الهادف، والرغبة فى المشاركة فى حياة الجماعة، وأيضًا من خلال تصرفاته وسلوكه مع الآخرين؛ مما يؤدى إلى الوجود الفعال والرضا الداخلى والالتزام النفسى والاندفاع نحو الخير.

يمكننا اقتباس بعض «الخبرات المدرسية» التى تعمل على تحقيق هذه الأهداف مثل: اللعب والنشاط الجماعى وغيرهما. فمن خلال اللعب لا يقوم الطفل فقط باكتساب الحقيقة وتشكيلها، بل إنه يدخل فى علاقات مع الأشياء والأشخاص، ويتعلم أشياء كثيرة بطريقة

حماسية ومثيرة، كما أنه يبتكر مواقف مختلفة؛ مما يكسبه كثيرًا من الخبرات، والقدرة على التعليق ومناقشة الأوضاع المحيطة والأشخاص المختلفين... مما يجعله يتفاعل مع القواعد والقوانين والأهداف الثابتة التى يجب احترامها، أما الأنشطة الجماعية فهى تمثل مواقف حقيقية للتعايش الذى يتم داخل المدرسة (اللعب مع المجموعة - الحركة - الاستطلاع والمعرفة)، وعن طريق ذلك تنشأ العلاقات المتبادلة والحياة الاجتماعية، وبالتالى يكتسب الطفل القدرة على الاستقبال والترحيب والتعاون والصداقة وكلها قيم ومبادئ أخلاقية فى غاية الأهمية. (بيو تشتكويتى، 1992، ص 20).

ومن هنا تصبح رياض الأطفال بمثابة بيئة صالحة - سواء فى شكل مجموعات أو جماعات عمل - تتيح للطفل الفرص الملائمة للتعايش، والتعبير عن القيم والمبادئ الخلقية فى مواقف حقيقية ملموسة، وترى نادية كمال (2003، ص 6) «أن التربية الخلقية، هى إكساب الطفل معرفة واتجاهات، وقيم ومبادئ، وعادات ومهارات معينة، وتنميتها بحيث توجه سلوكه كفرد وكعضو فى المجتمع، وهى عملية تنشئة الطفل وفق قيم المجتمع الأخلاقية، فالتربية الخلقية هى وسيلة المجتمع لنقل تراثه الأخلاقى إلى النشء بما يضمن سلامة المجتمع من الانحلال وتطوره نحو الأفضل، فهى تواصل أخلاقى عبر الأجيال».

كما يعرِّف «دور كايم» (1989، ص 253) التربية الخلقية بأنها « عملية توجيه السلوك حسب القواعد الأخلاقية، وهى عملية تعتمد على الإيحاء، لتعويد الطفل على الحياة الجماعية، والتدريب على النظام واحترامه.

وفى ضوء ما سبق يمكن الخروج بتعريف إجرائى للتربية الخلقية، وهى مجموعة من المبادئ الخلقية، والعادات السلوكية والوجدانية التى يجب أن يكتسبها الطفل ويمارسها منذ الصغر فى مواقف حياتية مختلفة، فهى عملية تنشئة الطفل وفق مبادئ المجتمع الخلقية، فالتربية الخلقية هى وسيلة المجتمع للحفاظ على مبادئه الخلقية، ونقلها عبر الأجيال.

ولكن ينبغى ألا تكون التربية الخلقية تلقينية، تهدف إلى غرس ما هو سائد من القيم، بل يجب أن تهدف إلى تنمية القدرة على التفكير فى الفضائل والسلوكيات الإيجابية، حتى يستطيع النشء اختيار ما يصلح منها، وبعبارة أخرى فإن التربية الخلقية: هى الإسراع بالنمو الخلقى عبر مراحله المختلفة للوصول للإنماء الذاتى للشخصية، فتنبع القيم والمبادئ من النفس، لا من سلطة تلقينية متحكمة. أما على المستوى العملى فى الروضة، فالتربية الخلقية تهدف إلى إكساب الأطفال معيارًا أو نمطًا للسلوك، وأن تعضده بالتفكير على أساس موضوعى غير

متحيز، ويكون الشرط الأساسى اللازم للنجاح فى التربية الخلقية: أن يبرهن الأطفال عمليًّا علـى السلوك الأخلاقى المناسب. (دوركايم، ب. ت، ص 59).

ويعتمد السلوك الأخلاقى على الإيمان بمبادئ وقيم عليا، واتباعها باستمرار، مع تطويعها بذكاء وفقًا للظروف المختلفة، ويعتمد أيضًا على القدرة على التبرير العقلى المنطقى لهذه المبادئ، فالشخص ذو السلوك الأخلاقى لابد أن يدرك أسباب أحكامه الأخلاقية؛ أى يكون على وعى تام بهذا السلوك ومبرراته ونتائجه.

ومما يميز السلوك الأخلاقى أيضًا، البعد عن الهوى والتعصب، وتطبيق المبادئ بصورة عادلة وشاملة لكل الناس، مع توفر القدرة والرغبة على اتباع المبادئ والقيم بإخلاص نابع من إرادة حرة، فالفعل لا يكون أخلاقيًّا بحق إلا إذا كنا قد أديناه بمحض اختيارنا، دون ضغط من أى نوع.

إذن فالمعايير التى نحكم بها على نجاحنا فى التربية الخلقية، تستلزم تتبع مراحل تنمية وإكساب القيم والمبادئ الخلقية، ثم مطابقة معيار النجاح فى كل مرحلة بما يسلكه الطفل من سلوكٍ أخلاقىٍّ، وكل مرحلة تعتبر ذات أهمية؛ لأنها مبنية على المرحلة السابقة لها، وتعتبر أساسًا لما تليها، ولابد أن نضع فى اعتبارنا كمربين نقطة هامة، وهى أن معرفة الطفل للقيم والمبادئ الخلقية والعمل بها تعتبر ان مرحلتين من مراحل التعلم، المرحلة الأولى المعرفة، والمرحلة الثانية التطبيق والانتقال من المعرفة إلى العمل «السلوك»؛ ولذا يعتبر أهم معيار هو تطبيق القيم والمبادئ التى يتعلمها الطفل فى حياته العملية، وأثناء تعاملاته مع الآخرين، حتى لا تصبح تلك القيم والمبادئ التى يتعلمها الطفل جوفاء وليس لها معنى. (عزة عبد المقصود، 1996، ص 365).

رابعًا: مبادئ التربية الخلقية

الأخلاق عنصر مهم من عناصر بناء شخصية الإنسان، ولقد بدأ الاهتمام بدراسة هذا الجانب من النمو منذ فترة قريبة، وتحتاج إلى مزيد من الدراسة لأهمية هذا الجانب من النمو. والأخلاق يجب تنميتها لدى الأطفال منذ سن مبكرة، من خلال إكسابهم عديدًا من القيم والمبادئ والعادات، والأعراف الخاصة بالمجتمع الذى يعيشون فيه، حيث يأتى الأطفال إلى الروضة بمبادئ أسرهم الخلقية، وهم لا يستطيعون التنازل بسهولة عن هذه المبادئ الخلقية وتقبُّل مبادئ الروضة الجديدة، وإن كان الأطفال يميزون بين الصواب والخطإ، ويدركون ما ينبغى أن يفعلوه، وما ينبغى أن يتجنبوه، فإن ذلك يرجع إلى القدوة الحسنة، وإلى الحياة

الاجتماعية التى يشتركون فى مناشطها المختلفة، لا عن وعى حقيقى بالمبادئ الخلقية، أو إيمان صادق بالمثل العليا؛ لأن معرفتهم بالمبادئ الخلقية تكون بسيطة للغاية، وعن طريق تطبيق الآخرين لها.

والأخلاق ليست مجموعة من القوانين، ولكنها أسلوب فى التعامل مع الناس فى مواقف الحياة العملية، والتربية الخلقية الحقة إنما هى القدوة الحسنة، والحب المستنير للطفل، وإتاحة فرص الحياة له طبقًا للمبادئ الخلقية؛ ذلك لأن ممارسة الحياة الاجتماعية، وتعوُّد الطفل على الأخذ والعطاء، يكسب الطفل اتجاهًا، أى قوى دافعه تمتزج بمشاعره وتفكيره وسلوكه. (ثناء الضبع، 2001، ص 157)، ومن ثم تتشكل أخلاقه نتيجة اكتسابه المعايير والمبادئ الخلقية والاجتماعية الخاصة بالوسط الاجتماعى الذى يعيش فيه.

والنمو الأخلاقى للطفل يسير من مجرد رغبة فى تحقيق اللذة والسعادة إلى الالتزام بالمبادئ الخلقية السائدة فى المجتمع الذى يعيش فيه، والتى تحدد سلوكه، وعمومًا فإن الطفل عند نهاية فترة الروضة يقوم تدريجيًا باكتساب هذه المبادئ بصورة تلقائية وذاتية، أو على الأقل لا تشكل بالنسبة له شيئًا مفروضًا من جانب الكبار، بل تصبح شيئًا شخصيًّا يتم اكتسابه وتنفيذه بصورة طبيعية، ومن هنا تصبح هذه المبادئ الخلقية بمثابة صوت داخلى أو وعى أخلاقى داخلى للطفل، وغالبًا ما تكون الدوافع الطبيعية والمحرك الأساسى للسلوك.

ولعل من الملائم فى هذا السياق القول بأن المبدأ الخلقى ـ فى جوهره ـ هو الأخذ بنوع معين من السلوك فى موقف معين (Wilson, 1989, 87)، وعليه فإنه باتخاذ قرار ما فإن الشخص يبلور مبدأ معينًا للسلوك، وعلى ذلك يمكن القول: إن المبادئ عبارة عن تعميمات مكونة من سلسلة من القرارات الفردية: فالقرار يتضمن مبدأ يتمثل فى الاعتقاد بأن القرار الذى اتُّخِذَ فى موقف ما هو الأفضل، وهكذا فإن العلاقة بين اتخاذ القرارات وإرساء المبادئ علاقة متبادلة.

ويظن البعض أن المبادئ الخلقية عبارة عن قواعد للسلوك، ويقصرون مفهومهم للأخلاقيات على مجرد السلوك الظاهرى، الأمر الذى يتضمن ـ عادة ـ أن هذه القواعد موضوعة سلفًا من قِبَل سلطة خارجية، وما على المرء إلا الانصياع لها، غير أن ما ينبغى التأكيد عليه فى مجال التربية الخلقية هو القرارات الخلقية الشخصية؛ أى النابعة من الذات وبإقناع، وعليه فإن إحدى ركائز النمو الخلقى تتمثل فى إدراك مجال الاختيار الذى ينتقى المرء من بينه حين اتخاذه القرار الخلقى (أحمد السيد، 1995، ص 241).

وتحدد الأخلاق Ethics إجرائيًّا على أنها: « العادات والتقاليد والمبادئ والقيم المرغوبة فى مجتمع ما، وتساعد الفرد فى التمييز بين ما هو صواب وما هو خطأ، ومنها ما هو عام يوجد فى جميع المجتمعات، ومنها ما هو خاص بمجتمع معين ». إن مبادئ التربية الخلقية The Ethical Education Principles يمكن تعريفها إجرائيًّا على أنها « معايير توجه سلوك الفرد إلى ما هو صواب وما هو خطأ، وهى نتاج التفاعل بين الفرد ومعارفه وخبراته، وبين المجتمع الذى يعيش فيه، ومنها ما هو باطنى داخل الإنسان ومنها ما هو ظاهرى يظهر من خلال تفاعل الفرد مع الآخرين ».

ومن مبادئ التربية الخلقية

النظافة: معرفة الطفل واتباعه واستحسانه للعادات الصحية التى تجعله يظهر دائمًا بشكل نظيف.

النظام: معرفة الطفل واتباعه واستحسانه سلوك النظام فى كل ما يقع فى محيطه، سواء فى البيت أو الروضة أو النادى أو الشارع.

التعاون: معرفة الطفل واتباعه واستحسانه لسلوكيات التعاون والمشاركة فى إنجاز الأعمال.

الاقتصاد: معرفة الطفل واتباعه واستحسانه لسلوكيات الاقتصاد والادخار فى الحياة اليومية، سواء فى المنزل أو الروضة أو الشارع.

إن المبادئ من المكونات الرئيسة للأخلاق، فهى الشق الظاهر لها الذى يظهر من خلال تعامل الفرد مع الآخرين، ولكن له مبرراته الداخلية التى يجب أن يعى بها الطفل، وعلى أساسها يتخذ قرارًا سلوكيًّا ما فى موقف ما، وتنمية المبادئ لدى الطفل تساعد فى عملية نموه الأخلاقى؛ لذلك إن الاهتمام بالقيم والمبادئ الخلقية، وغرسها فى نفوس النشء من أعظم غايات التربية التى تسعى جاهدة لتكوين نشء مزود بالعلم والقيم والمبادئ الخلقية؛ لما لها من أثر فى تكوين شخصية قوية خالية من الصراعات النفسية، كما تعتبر القيم والمبادئ الأخلاقية ضابطًا خلقيًّا يتحدد فى ضوئها نمط أو شكل السلوك.

خامسًا: وسائط التربية الخلقية

تتعدد المؤسسات الاجتماعية التى تقوم بإكساب وتنمية القيم والمبادئ الخلقية؛ فللأسرة أثرها الكبير كلما كان الطفل صغيرًا فى السن، ثم يتضاءل كلما ظهرت مؤسسات وأنظمة

أخرى، مثل جماعة الرفاق، والمؤسسات التعليمية برياض الأطفال، والمدرسة والجامعة ودور العبادة ووسائل الإعلام وغيرها. (مراد صالح، 1991، ص 101).

إن العمـلية الـتربوية تتـم مـن خلال ثلاثة وسائط وهى: الأسرة، والمدرسة، والمجتمع ونظمه المختلفة، وينتقل الطفل خلال هذه التراكيب الاجتماعية من البسيط منها إلى الأكثر تعقيدًا، وإن كل هذا لا يعنى أنها تؤثر فى الطفل بترتيب زمنى واضح، فهناك نوع من التداخل الزمنى لهذه المجالات الثلاثة، فتأثير التليفزيون يبدأ والطفل لا يزال فى كنف الأسرة، كما أن تأثير الأسرة لا ينتهى بدخول الطفل إلى المدرسة.

الأسرة

الأسرة هى الجماعة الإنسانية الأولى التى يتعامل معها الطفل، والتى يعيش معها السنوات التشكلية الأولى من عمره؛ ولذلك فهى المسئولة عن تشكيل شخصية الطفل، وإكسابه القيم والمبادئ الأخلاقية، التى تؤثر تأثيرًا واضحًا فى مراحل نمو الطفل المختلفة، وتضم الأسرة أول من يحتك به الطفل من أشخاص، وهو وليدًا ،وليس لديه أى قواعد وأخلاقيات، ولا يستطيع التفرقة بين ما هو صواب وما هو خطأ، وهنا يأتى دور الأسرة فى تشكيل شخصية الطفل اجتماعيًّا وأخلاقيًّا.

وتأثير الأسرة العميق لا يأتى من مجرد الوقت الذى يقضيه الطفل بين أفرادها، بل يأتى من أنها تتلقى الطفل فى فترة القابلية الكاملة للتشرب والتعلم، وهى تعطى الطفل اهتمامًا شخصيًّا كاملًا، لا يتوفر فى أى من وسائط التربية الأخرى، وتستطيع الأسرة أن توقظ فى الطفل العواطف الأسرية اللازمة للحياة الأخلاقية، فهى تزوده بأساس العلاقات الفردية البسيطة، إلا أن الأسرة بحكم تكوينها البسيط لا تستطيع وحدها أن تكون أداة صالحة لإعداد الطفل للقيام بواجباته فى الحيـاة الاجتماعية؛ لذا فإن الوسائط الأخرى «المجتمع والمدرسة» تكمل دور الأسرة، وتعينـها على استكمال دورها. (إميل دور كايم، ب. ت، ص 109).

المجتمع

إلى جانب الأسرة نجد المجتمع، ويشمل:

أ) جماعات الرفاق والأصدقاء: تبدأ جماعة الأقران تأثيرها فـى التربية الخلقية فى سن مبكرة، فهى تلعب دورًا هامًّا فى نمو شخصية الطفل وتربيته، وتوفر له مجموعة من القيـم

والمبادئ والاتجاهات الخاصة بسنه، فمن خلال جماعة الرفاق يتشرب الطفل القيم والمبادئ الخلقية السائدة فيها؛ ولهذا يقع على أولياء الأمور مسئولية التأكيد على أهمية اختيار الناشئ للأقران الذين يلعب معهم فى أوقات الفراغ، وإذا قامت كل أسرة بتزويد أطفالها بالقيم والمبادئ الخلقية السليمة؛ فإن جماعة الأقران التى ستختارها لأبنائها ستدعم هذه القيم والمبادئ وتعززها. (صلاح مراد، 1991، ص 117).

ب) وسائل الإعلام: تلعب وسائل الإعلام دورًا هامًّا فى تنمية وتأصيل القيم والمبادئ الخلقية لدى الأطفال بجانب الوسائط الأخرى؛ نظرًا لما تقوم به من غرس قيم ومبادئ المجتمع وعقيدته فى نفوس الأطفال، فيتعودون عليها ويشبون ملتزمين بها. (حنان عبد الحليم، 2002، ص 142).

جـ) دور العبادة: تعد دور العبادة مصدرًا خفيًّا فى المجتمع تساعد على تنمية الفرد روحيًّا وخلقيًّا، فمن خلالها يتحلى الطفل ويتمسك بالقيم والمبادئ الأخلاقية، والآداب الحميدة عن طريق الممارسة العملية للفرائض الدينية، وأئمة المساجد يجب أن يكونوا قدوة للأفراد فى سلوكهم.

المدرسة

إذا كانت المدرسة مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع لتحقيق فلسفته وأهدافه وقيمه ومبادئه التى يرغب فى تزويد أفراده بها، ولكن مما لا شك فيه أنه فى ظل الظروف الراهنة والتطورات العالمية المحيطة بنا، تعتبر مرحلة رياض الأطفال هى المؤسسة التربوية والتعليمية الأولى، والنواة الأساسية للمدرسة؛ ولذا تلعب الروضة دورًا هامًّا فى نمو الطفل عقليًّا واجتماعيًّا وأخلاقيًّا وحسيًّا وحركيًّا، فالروضة ليس وظيفتها الوحيدة تزويد الطفل بالمفاهيم العلمية واللغوية والرياضية، بل تنشئته وتربيته تربية شاملة متكاملة، ومن هنا تأتى مسئولية الروضة فى تنمية القيم والمبادئ الخلقية لدى الطفل، وإتاحة الفرصة له لممارسة السلوك الأخلاقى؛ أى تطبيق المبادئ الخلقية، ويتحقق ذلك من خلال توافر جميع عناصر العملية التعليمية من إدارة الروضة ومعلماتها، والحياة المدرسية داخل القاعة بما تشمله من علاقات وتعاملات، وقيام بالرحلات والأنشطة المتنوعة.

لم ينكر أحد من علماء التربية أهمية دور المدرسة فى تزويـد الناشئين بالقيم الأخلاقية، وتنشئتهم على المبادئ الأخلاقية، فالمدرسة بما لها من إمكانات تعتبر بوتقة انصهار للتفاعلات الاجتماعية من علاقة الطفل بأقرانه وعلاقة المعلمة بالأطفال وبعض الأنظمة المدرسية، وهى

تهدف بذلك إلى ضبط السلوك، والارتقاء بمستوى التفاعل الاجتماعى بما يتفق وطبيعته الأخلاقية التى تحرص الروضة على إكسابها للأطفال.

والقيم والمبادئ الخلقية ليست شيئًا يفرض على المدرسة أو الروضة من الخارج، ولكنها ملازمة لعملية التعليم والتعلم، وينبع من مواقف الخبرة التربوية التى يواجهها الأطفال، ولما كانت القيم والمبادئ تُسْتَخْلَص من مواقف اجتماعية فإن خير مصادرها يكمن فى طبيعة العلاقات بين الأطفال بعضهم البعض، وبين الأطفال والمعلمات، وبين الروضة والمجتمع الأكبر، وتكون مهمة الروضة مساعدة الأطفال على التفاعل مع مواقف الخبرة التربوية داخل الروضة، والتى تكون هذه القيم والمبادئ متضمنة فيها، وأن يجعل منها قواعد سلوكية، وذلك عن طريق إدراكها وتحليلها والاختيار بينها، ومناقشتها والعمل وفقًا لها.

أصبح العمل من أجل تنمية السلوك الخلقى هدفًا رئيسيًّا من أهداف المدرسة الحديثة، التى لم تعد تركز على مجرد تلقين المعلومات، وإنما تعمل على تحليل المناهج والمعلومات التى تقدمها للأطفال إلى سلوك وعادات تنفعهم فى حياتهم الواقعية. فمن غير الممكن تعليم الأطفال مبادئ التعاون والإخاء والاقتصاد والنظام... إلخ، من خلال التلقين؛ وإلا فقدت تلك المبادئ أهميتها الاجتماعية، بل يجب تحويل هذه القيم والمبادئ الخلقية إلى سلوك يسلكه الأطفال فى علاقاته مع الآخرين حتى يصبح جزءًا من شخصيته ومرشدًا له فى حياته.

مما سبق يتضح أن للمدرسة دورًا أساسيًّا فى التربية الخلقية، إلا أنه يمكن القول: إن المدرسة ليست هى المؤسسة الوحيدة المسئولة عن تنمية المبادئ الخلقية بالصورة المثالية؛ وذلك لأن هناك مؤسسات اجتماعية أخرى ربما يكون لها تأثير سلبى لما تحاول المدرسة أن تغرسه فى أطفالها؛ ولهذا يجب أن تكون هناك علاقة وثيقة بين الأسرة والروضة والمجتمع ونظمه المختلفة؛ حيث يتم النظر إليها جميعًا على أنها قنوات متصلة مسئولة عن التربية الخلقية للأطفال.

سادسًا: برامج لتنمية التربية الخلقية

بناءً على ما تقدم يعتبر التخطيط الدقيق والمبتكر للبرامج الموجهة لأطفال ما قبل المدرسة ضرورة ملحة فى العصر الحاضر الذى تفجرت فيه المعرفة وتدفقت لتغمر عالم الأطفال ولتثرى بيئتهم، وأصبح لزامًا على المسئولين عن الإعداد والتخطيط، والتصميم والتوجيه، والإشراف على الطفل أن يعدوا البرامج التى تذوده بالمفاهيم والخبرات، والتى تكسبه العادات السلوكية التى تتفق وقيم ومبادئ وتقاليد المجتمع الذى ينتمون إليه، بما يساعدهم

على الحياة فى هذا المجتمع. ومن الموجهات العامة لبرامج أطفال الروضة، والتى تساعد على تحديد الأهداف واختيار المحتوى، والأنشطة والوسائل، وأساليب التقويم المناسبة ما يلى:

(1) خصائص نمو الأطفال

لكل مرحلة من مراحل النمو خصائص تميزها عن باقى المراحل الأخرى، وتعتبر خصائص نمو الأطفال أحد الأسس الهامة عند تصميم البرنامج؛ وذلك لتحديد قدرات الطفل، وإمكاناته وإعداد الأنشطة التى تتناسب مع هذه الإمكانات والقدرات؛ لذلك فقد رأت الباحثة ضرورة التعرف على خصائص نمو الأطفال فى مرحلة الروضة؛ وذلك لمراعاة إشباعها من خلال البرنامج المقترح. وسوف نتناول مظاهر النمو (الجسمى - العقلى - الانفعالى - الاجتماعى - الأخلاقى) كما يلى.

خصائص النمو الجسمى

فى هذه الفترة ينمو الجسم نموًا سريعًا، ولكن بدرجة أقل من المرحلة السابقة، وأهم ما يميز الطفل فى هذه المرحلة، أنه يكون شغوفًا وحركيًا وفضوليًا ومجدًّا، حتى إنه قد يشخص فى هذه المرحلة بكثرة الحركة، كما يتسم طفل هذه المرحلة بمهارته فى استعمال يديه؛ إلا أن قدرته على تأدية العمل الذى يحتاج إلى ترابط العين واليد مازال يحتاج منه إلى تقدم فى النضج والتدريب.

ونجد أن الطفل فى هذه المرحلة لا يقوى على العمل لفترة طويلة، فهو يتميز بالمرونة والملل بسرعة وحب التغيير، ومع ذلك نجد أن لديه من القدرة ما يمكنه من إتمام مشروع بدأه، ومتى كان العمل سهلًا بالنسبة له، ولا يحتاج إلى زمن طويل؛ فإنه يستطيع أن يؤديه بنجاح ويصل إلى غايته؛ حيث إن مبدأ العمل من خلال اللعب، يعلمه لذة إتمام ما بدأه. (سعدية بهادر، 1981، 212؛ نادية شريف: 1990، ص 23).

وبناء على ذلك فلابد من توفير أنشطة تتلاءم مع ميل الطفل إلى أداء كل ما هو عملى؛ لتنمية مهارات الطفل اليدوية، وإنتاج بعض الأعمال الفنية تساعده على تنمية عضلاته، وتنمية قدرته على اللصق، والتلوين والرسم، وذلك من خلال اشتراك الطفل فى أعمال خاصة بالروضة، تكسبه بعض المبادئ الخلقية، كالتعاون مع زملائه، والمحافظة على نظافة المكان، والنظام فى إعادة ترتيب المكان، وأيضًا استغلال النشاط الزائد للطفل لتشجيعه على القيام ببعض الأعمال التى تسهم فى إكساب عديد من القيم والمبادئ الخلقية، مثل أعمال النظافة فى الروضة، والعناية بحديقة الروضة وتجميلها، والتعاون مع زملائه فى أعمال

الفصل، وإعادة ترتيبه، والاقتصاد فى استهلاك الماء والكهرباء، وذلك مع مراعاة التنويع والتجديد فى الأنشطة والأدوات؛ حتى لا يتسرب الملل إلى الطفل.

خصائص النمو العقلى

فلسفة التربية فى رياض الأطفال، تقوم أساسًا على فلسفة النمو التى تنادى بأن الروضة يجب أن تبدأ مع الطفل من حيث هو، وتمده بالخبرات التى يستطيع أن ينمو عليها فى اتجاه، وبعملية مرغوب فيها ومشبعة له كفرد. (عواطف إبراهيم، 1994، ص 8).

يشير النمو العقلى المعرفى إلى التغيرات فى معارف الطفل، وفهمه وقدرته على التفكير فيما يحيط به من أشياء، فالطفل فى مرحلة الروضة متعطش للمعرفة والبحث، فهو يحاول الاستزادة العقلية المعرفية، ويريد أن يعرف الأشياء التى تثير انتباهه، وأن يفهم الخبرات التى يمر بها، فهو علامة استفهام حية بالنسبة إلى كل شىء، وقد أطلق البعض على هذه المرحلة مرحلة السؤال؛ حيث إن حوالى 10ـ15٪ من حديث الطفل هو عبارة عن أسئلة (حامد عبد السلام زهران: 1977، ص 173؛ مجدى الدسوقى، 2003، ص 11).

تتميز المرحلة بتمتع الطفل بمهارة عالية فى اللغة، وحب التكلم عند معظم الأطفال، وبخاصة أمام مجموعه، كما أن قدرتى التخيل والابتكار تكونان فى قمتها فى هذه المرحلة؛ ولذلك يجب أن تنمى هذه القدرات من خلال اللعب والرسم، وقص القصص، وإلى غير ذلك من أنشطة متنوعة. (شبل بدران، 2000، ص 198).

ويميز اللعب الرمزى « مرحلة ما قبل العمليات »، ويساعد اللعب الرمزى على نمو التفكير التمثيلى، ويعمل على تمثيل الخبرات الانفعالية للطفل وتقويتها، فأى شىء على درجة من الأهمية حدث من قبل، يعاد استرجاعه فى اللعب، ورغم هذا فإن الطابع الخاص للعب الرمزى يشتق من الطابع الخاص للعمليات العقلية للطفل فى هذه المرحلة؛ أى وضعه المتمركز حول الذات، وبالطابع الفردى الزائد للصور وللرموز التى يستخدمها، ويصبح اللعب الرمزى أثناء هذه المرحلة بشكل متتابع أكثر تفصيلًا وتنظيمًا.

ويوضح اللعب الرمزى نمو مهارات عامة فى التمثيل، ففى حوالى الخامسة يستطيع الأطفال وضع عديدٍ من الأشياء، والمواد ككل مترابط كما تظهر بصيرتهم أثناء القيام به، وتتضمن الألعاب التى يقوم بها الأطفال تحويلًا رمزيًّا للواقع، فهى تشمل من بين ما تضمه بيوتًا وأشخاصًا، وأوقاتًا وما إلى ذلك. (حسنية عبد المقصود، 1995، ص 21).

ويرى البعض أن هذه المرحلة تضم مرحلتين فرعيتين، تمتد الأولى حتى الرابعة من العمر تقريبًا، وتبدأ الثانية وتستمر حتى حوالى السابعة وهاتان المرحلتان هما:

مرحلة ما قبل الفكر الإدراكى. وتستمر من الثانية إلى الرابعة.

مرحلة التفكير الحدسى. وتستمر من الرابعة إلى السابعة.

وسوف نتناول الحديث عن النمو العقلى وخصائصه فى مرحلة التفكير الحدسى؛ وذلك لأن موضوع البحث يهتم بطفل الروضة من (5 ـ 6) سنوات.

مرحلة التفكير الحدسى Intuitive Thought، وتستمر من الرابعة حتى السابعة، وتمتاز هذه المرحلة بنمو فى عملية الإدراك، فيبدأ الطفل فى معرفة الأشياء فى صورتها الرمزية، وليس مجرد المعرفة الواقعية المحسوسة، ويسيطر الطفل على لغته، ويكتسب طلاقة فى التعبير الرمزى، والإيماءات الجسمية والأصوات المختلفة. (عادل عبد الله محمد، 1990، ص 104، هدى الناشف، ص 38). ومن أهم الإنجازات النهائية الرئيسية، أو المكتسبات التى يحققها الطفل خلال هذه المرحلة؛ هى الإدراك (الأشكال والألوان، الأحجام والوزان، العلاقات المكانية، الإعداد، الزمن).

* إدراك الأشكال والألوان

إدراك الطفل لأشكال الأشياء يتكون بالتدريج عن طريق تداوله واستكشافه وملامسته لها، ويتمكن طفل الخامسة من إدراك أوجه التشابه بين الأشكال، بينما يسبق ذلك إدراكه لأوجه الاختلاف بينهما، ومن حيث الألوان؛ فطفل الخامسة لديه القدرة على التعرف على جميع الألوان والتمييز بينهما، ولكن يصعب عليه التمييز بين الدرجات المتقاربة للون الواحد. (عواطف إبراهيم محمد، 1977،ص 37).

* إدراك الأحجام والأوزان

يستطيع الطفل إدراك الأحجام الكبيرة ثم الصغيرة، وينتهى إلى إدراك الأحجام المتوسطة، ويمكن للطفل أن يميز بين الأوزان المختلفة اختلافًا واضحًا، ولكنه لا يستطيع أن يميز بين الفروق الدقيقة الصغيرة، وقد يستعين بفرق الحجم ليقدر فرق الوزن.

* العلاقات المكانية

يجد الأطفال صعوبة كبيرة فى التوصل إلى أحكام ناضجة تتعلق بإدراك المكان؛ ويعزى ذلك إلى نزعة التمركز حول الذات عند الطفل، وعدم المعكوسية لعمليات التفكير، وفى هذا

الإطار يستطيع طفل الرابعة أن يدرك المسافات القصيرة مثل الكبار، بينما يستطيع طفل الخامسة أن يميز بين اليمين واليسار، ولكن ارتباطًا بجسمه أولًا (محمد عبد الغفار، 2000، ص 145).

* إدراك الأعداد

يتعرف الطفل فى مرحلة ما قبل المدرسة على الأعداد من واحد إلى عشرة، فيستطيع العد على أصابعه وينتهى به الأمر إلى إدراك الأعداد دون الاستعانة بأصابعه، كما يستطيع طفل الروضة أن يتعلم بعض العمليات الحسابية البسيطة. (زينب السماحى، 2005، ص 22).

* إدراك الزمن

فى مرحلة ما قبل المدرسة يلاقى الطفل صعوبة فى إدراك مفهوم الزمن، الذى يرتبط ارتباطًا وثيقًا بمفاهيم السرعة والحركة، إلا أنه يستطيع أن يدرك الزمن كتسلسل فى علاقته بالأنشطة التى يعيشها فى أوقات مختلفة من اليوم، فهو يستطيع أن يذكر ما قام به فى يومه ويراعى فى ذلك تتبع حدوثه، ويتسع عنده مدلول الزمن إلى أن يدرك الصبح والمساء. (محمد عبد الغفار، 2000، ص 145).

وعلى ذلك فقد تنوعت الأنشطة؛ بحيث تتناول الأشكال والألوان والأحجام، مع مراعاة قدرة الطفل على التفكير، والتنوع داخل النشاط الواحد، وأيضًا تهيئة الفرصة للإجابة على تساؤلات الأطفال وتفسيرها، بحيث تتناسب مع إدراك الطفل مع مراعاة عنصر الإثارة والتشويق وإتاحة الفرصة أمام الأطفال للتجريب والتساؤل.

خصائص النمو الانفعالى

تعد فترة ما قبل المدرسة مرحلة هامة فى النمو الانفعالى للطفل، بقدر ما تأخذ انفعالات الطفل فى تلك الفترة فى التعدد والتعميم، يتصف النمو فى هذا الجانب بالانفعالية المرتفعة التى تتصف بثورات الغضب، وبالمخاوف الشديدة، والغيرة والغضب. (سهير كامل 2002، ص 73).

يميل الطفل نحو الاستقرار الانفعالى فى نهاية هذه المرحلة، حيث يظهر بداية الاستقرار فى الانفعالات والقدرة على ضبطها نوعًا ما، وتتأثر انفعالات الطفل بظروفه الحاضرة المباشرة وبخبراته السابقة، وعلاقتها بما يتوقعه مستقبلًا، ويساعده على ذلك تواجده بالروضة واتصاله بعدد كبير من الأطفال والمعلمات، ويتعلم تدريجيًّا كيفية التعبير عن انفعالاته.

ويلاحظ اختلاف الذكور عن الإناث فى نموهم الانفعالى، حيث إن البنات أكثر خوفًا من البنين، والبنين أعنف فى استجابتهم الانفعالية العدوانية من البنات. (حامد عبد السلام زهران، 1977، ص 185).

ومن أهم مطالب النمو الانفعالى فى هذه المرحلة، هى الحاجة إلى الشعور بالأمن والاطمئنان والقبول؛ ليستطيع أن يعبر عن انفعالاته وسلوكياته تجاه الآخرين تعبيرًا صحيحًا، وكلما وجد الطفل تشجيعًا ملائمًا لنفسه؛ ازداد لديه شعور الاستغلالية والطمأنينة. (هدى قناوى، 1995، ص 198).

ولذا اختيار الأنشطة السارة التى تبعث المرح والسرور فى نفوس الأطفال، وتتيح لهم فرصة التنفيس والتعبير الانفعالى عن طريق توفير الأنشطة المتنوعة، التى تتيح للطفل الفرصة للعب، والتمثيل والغناء والرسم؛ مما يساعد فى إزالة توتر الطفل.

خصائص النمو الاجتماعى

يتطور النمو الاجتماعى للأطفال فى الفترة من 4 ـ 6 سنوات تطورًا متميزًا، يتضح فى عدد من المظاهر، من أبرزها، تزايد علاقات الطفل مع أقرانه، وإدراكه لبيئته وتفاعله معها، وتعتبر سنوات الروضة هى العمر الحرج فى عملية التطبيع الاجتماعى للطفل، حيث يصبح خلالها أكثر استقلالية، وأكثر مشاركة وتداخلًا مع البيئة، وأكثر تحديًا وجرأة ودخولًا فى المواقف الاجتماعية مع المحيطين به. (آمال صادق، فؤاد أبو حطب، 1990، ص 307؛ سهير كامل، 2002، ص 30).

كما تفيد الروضة فى تأكيد الذات عند الطفل، والاعتماد على النفس والاستقلال والاتصال الجماعى.

ومن المظاهر الأساسية للنمو الاجتماعى فى تلك المرحلة هذه القدرة المتزايدة لدى الطفل فى هذه المرحلة على التفاعل مع غيره من الأطفال، وتنعكس فى تغير نمط اللعب لديه، حيث ينخرط الطفل فى نمطين من نشاط اللعب وهما « اللعب المتوازى » أى اللعب فى حضرة غيره من الأطفال، واستخدامه غالبًا لنفس مواد اللعب، ولكن دون مشاركة أو تفاعل، أما النمط الثانى لنشاط اللعب فهو «اللعب التعاونى»، حيث يشارك الأطفال فى مواد اللعب، وتنظيم الألعاب، وتكوين الصداقات، ويعكس اللعب التعاونى قدرة الطفل على تقبل أفكار وأفعال الآخرين والاستجابة إليها، وذلك مظهر ناضج لنمو شخصية الطفل فى تلك المرحلة. (محمد عبد الغفار، 2000، ص 147).

وتساهم الروضة فى توافق الطفل الشخصى والاجتماعى الناجح، حيث تزوده باتصاله الأول بجماعات الأقران، وتعمل على تحسين ودفع عملية التنشئة الاجتماعية، فلابد أن يشعر الطفل بثقته بنفسه، وتأكيده لذاته من خلال الأنشطة التى يشترك فيها. فيحتوى البرنامج على الأنشطة الجماعية التى تسهم فى تشجيعه على التعاون مع أقرانه فى القيام ببعض المهام، التى تستهدف المحافظة على نظافة البيئة ونظافته الشخصية.

خصائص النمو الخلقى

النمو الخلقى يستمد جذوره من النمو النفسى للفرد، وأيضًا من نموه الإنسانى والاجتماعى، ومن تطور وعيه بذاته وبالآخرين، فالطفل شيئًا فشيئًا أثناء نموه النفسى والحركى يكتسب الوعى بالقيم، وضرورة الالتزام بها، وذلك عن طريق التجربة، وتوجيه الآباء والأمهات والمعلمين والأشخاص المهمين بالنسبة له.

فالوعى بالقواعد التى تتجاوز « ذاته النفسية » والتى تتجاوز أو حتى تتعارض مع رغبته الحالية ودافعه للعمل، أو الحصول على شىء ما، وسروره الوقتى وضرورة الطاعة لقواعد السلوك الحميد، والأشخاص الذين يمثلون إلى حد ما القانون الحى ووعيه ذاته، ويصل بالطفل بعد ذلك إلى إدراك شمولية القواعد.

ويتم ذلك عندما يدرك الصغير أن احترام القواعد يُفرض أيضًا على الآخرين، وأن ذلك يعود عليه بالنفع عليه هو أيضًا، ومن هنا يتأكد فكرة أن القاعدة الحقيقية لها قيمة مستقلة عن الشخص وتكون صالحة بالنسبة للجميع.

ولكى نجعل الطفل يلاحظ ذلك، فليس علينا فقط أن نجعله يعيش التجارب والألعاب والأنشطة حسب قوانين هذه الألعاب، والتى تتطلب قواعد السلوك؛ ولكن أيضًا أن نجعله يعيش مواقف تتطلب الأحاديث والتعليقات والتأملات البسيطة فى تجارب الحياة. (بيو تشتكوينى، 1992، ص 62).

ولذا يجب أن تحتوى البرامج التى تُعد لأطفال مرحلة الرياض، على الأنشطة الحركية والألعاب الجماعية، والمسرحيات والقصص، وإلى غير ذلك من الأنشطة المتنوعة، وذلك حسب الاحتياجات والظروف الفردية، ويجب أن يتم التوازن بين تنوع الأنشطة من جهة وبين تحقيق الأهداف التربوية المقصودة من جهة أخرى.

(2) أهداف رياض الأطفال

تمشيًا مع الاتجاهات التربوية المعاصرة، أصدرت وزارة التربية والتعليم فى جمهورية مصر

العربية قرارًا بنظام العمل فى رياض الأطفال (قرار وزارى رقم 154 لسنة 1988) بشأن تنظيم رياض الأطفال فى المدارس الرسمية، وينص هذا القرار على الأهداف التالية لرياض الأطفال؛ حيث إن المادة (5) تهدف فى رياض الأطفال إلى مساعدة أطفال ما قبل المدرسة على تحقيق الأهداف التربوية التالية:

1) التنمية الشاملة والمتكاملة لكل طفل فى المجالات العقلية والجسمية والحركية والانفعالية والاجتماعية والأخلاقية، مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية فى القدرات والاستعدادات والمستويات النمائية.
2) إكساب الأطفال المفاهيم والمهارات لكل من اللغة العربية والرياضيات والعلوم والفنون والموسيقى، والتربية الحركية والصحة العامة والنواحى الاجتماعية.
3) التنشئة الاجتماعية السليمة فى ظل المجتمع ومبادئه.
4) تلبية حاجات ومطالب النمو الخاصة بهذه المرحلة من العمر، لتمكن الطفل من أن يحقق ذاته، ومساعدته على تكوين الشخصية السوية القادرة على تلبية مطالب المجتمع وطموحاته.
5) الانتقال التدريجى من جو الأسرة إلى المدرسة بكل ما يتطلبه ذلك من تعود على النظام، وتكوين علاقات إنسانية مع المعلمة، والزملاء، وممارسة أنشطة التعلم التى تتفق مع اهتمامات الطفل ومعدلات نموه فى شتى المجالات.
6) تهيئة الطفل للتعليم النظامى لمرحلة التعليم الأساسى.

ولكى تتحقق تلك الأهداف التربوية التى تسعى مرحلة الرياض لتحقيقها، لتجعل من الطفل عضوًا نافعًا فى مجتمع المستقبل، مجتمع العقل والعلم والمعرفة، وتكفل له التفاعل والتوافق بين تداعيات النظام العالمى الجديد حاضرًا ومستقبلًا والمحافظة على قيم ومبادئ مجتمعه، فيجب مراعاة خصائص نمو الأطفال فى مرحلة الطفولة المبكرة.

ونظرًا لأن البحث الحالى يهدف إلى بناء برنامج لتنمية بعض المبادئ التربوية الخلقية لدى أطفال الروضة، فتعتبر نظريات النمو الخلقى من الموجهات التى تساعد الباحثة فى بناء هذا البرنامج.

(3) نظريات النمو الخلقى

تتكون الشخصية من كيان كلى واحد، وهذا الكيان الواحد يتكون من عدة جوانب ترتبط ببعضها البعض بطريقة أو بأخرى، ويمثل الجانب الأخلاقى جانبًا أساسيًّا فى بنية

الشخصيـة؛ نظرًا لأنه يهتم بالقيم والمبادئ والعادات والتقاليد والمعايير الأخلاقية والاجتماعية. والنمو الخلقى يعتبر من أهم جوانب النمو فى الشخصية، ويتركز النمو الخلقى بصورة أساسية فى مرحلة الروضة؛ وذلك كعملية وعى تدريجية من جانب الطفل بأهمية القيم والمبادئ المثالية التى تحدد سلوكه. وفى مرحلة الطفولة المبكرة تكون هذه القيم والمبادئ مكتسبة من الخارج، بمعنى أن الطفل فى تصرفاته يهتم بأوامر ونواهى الكبار، وفى نهاية مرحلة الرياض يقوم الطفل تدريجيًا باكتساب هذه القيم والمبادئ بصورة تلقائية وذاتيـة، أو علـى الأقل لا تكون بالنسبة له شيئًا مفروضًا من الكبار، بل تصبح شيئًا ذاتيًا يتم اكتسابه وتنفيذه بصورة طبيعية، ومن هنا تصبح هـذه المبـادئ والقيـم بمثابـة وعـى أخلاقـىّ داخل الطفل. (بيوتشنكوتى، 1992، ص 87).

ويعد النمو الأخلاقى أحد أهم الجوانب المعبرة عن الشخصية، سواء فى تفاعل الفرد مع ذاته أو تفاعله مع الآخرين؛ ولهذا يعد السلوك الأخلاقى نتاج تفاعل جوانب الشخصية، ومن هنا جاء اهتمام علماء الأخلاق والاجتماع وعلم النفس بدراسة النمو الأخلاقى.

ويشير دانيل بتمان Daniel Putman (1995، ص 175) إلى أن مراحل النمو الخلقى تركز على تكوين شخصية الطفل، وتكوين المبادئ والقيم الخلقية لديه وتنميته تنمية أخلاقية سليمة. ولتحديد مراحل النمو الأخلاقى والتعرف على دوافع الطفل فى تلك المراحل؛ تتعرض الدراسة لنظريتين من أبرز النظريات فى النمو الأخلاقى: نظرية جان بياجيه، ونظرية كولبرج، وتوضيح الاتفاقات والاختلافات بينهما.

نظرية «جان بياجيه»

يرى بياجيه بأن النمو الأخلاقى يسير فى اتساق مع النمو المعرفى؛ بحيث يأخذ مسارًا متماثلًا عبر الثقافات المختلفة، حيث يحدث النمو الأخلاقى نتيجة لما يحدث من عدم التوازن Equilibration الذى يتطلب الموائمة، ومن ثم إعادة التوازن وما يترتب عليه من اختلال التوازن بالنسبة لما لديه من أبنية معرفية أخلاقية قائمة مما يؤدى إلى مقدرته على استيعاب هذه الخبرات، وبالتالى يحاول الوصول إلى بناء آخر يقترب مما لديه، ويحاول التوفيق بين هذين البناءين. (فوقية عبد الفتاح، ومنى بدوى، 2000، ص 173).

ولقد حدد بياجيه مرحلتين أساسيتين للنمو الأخلاقى:

1) الأخلاق خارجية المنشأ Heteronymous Morality :

وفـى هـذا النـوع مـن الأخـلاق يتبـع الطفـل التـوجيه الخلقى المفروض من قبل سلطة

خارجية، مثل الوالدين والمعلمين؛ وهى بذلك تتميز بالاحترام من جانب واحد للراشدين، وللمبادئ الأخلاقية التى يضعونها، ويتعلم الطفل فى هذه المرحلة وفق نظام العواقب الوضعية؛ حيث يضبط سلوكه الخوف من العقاب أو الرغبة فى الثواب، ويميز هذا النوع من الأخلاق تفكير الطفل حتى حوالى سن السابعة أو الثامنة (زيدان عبد الباقى، 1979، ص 145).

مراحل تكوين الأخلاق خارجية المنشأ

(أ) مرحلة ما قبل الأخلاق Anomy; Pre-Morality

وفيها يكون سلوك الطفل غريزيًّا متأثرًا بضوابط اللذة والألم، والتعلم هنا يكون وفق نظام العواقب الطبيعية.

(ب) مرحلة الأخلاق الخارجية Heteronomy External Morality

وفى هذه المرحلة تسيطر على الطفل القواعد التى يفرضها الآخرون عليه، وهو يحاول أن يرضى الآخرين، وتكون الحاسة الأخلاقية لدى الطفل فى سن الخامسة قوامها طاعة لأوامر الكبار، وبذلك يأخذ الشكل المطيع المساير، ومرحلة الأخلاق الخارجية على درجة كبيرة من الأهمية، ففيها يتعلم الطفل أنه (لابد must) حتى يصل إلى أنه (ينبغى ought) أى من الإجبار إلى الإحساس بالواقع. (عبد اللطيف محمد، 1992، ص 144).

(ج) مرحلة الأخلاق الخارجية الداخلية Socionomy: External Internal Morality

وفيها ينمو الطفل، ويبدأ فى التفاعل مع أقرانه؛ مما يشكل لديه نوعًا من الضبط الاجتماعى أو المشاعر المتبادلة، وفى هذه المرحلة تمتد القواعد الخارجية لتصبح قانونًا عامًّا وينمو احترام الفرد لنفسه، ويصبح الإحساس بالمسئولية والالتزام هما دافع السلوك.

(د) مرحلة الأخلاق الداخلية Autonomy: Internal Morality

وهى أعلى مراحل النمو الأخلاقى؛ حيث يمتلك الفرد مثاله الأخلاقى الداخلى، ويصبح ضابط السلوك هو الضمير. (سامى محمود على، 1990، ص 703).

2) الأخلاق داخلية المنشأ Autonomous Morality

تعنى هذه الأخلاق أن معايير الطفل الأخلاقية تنبع من داخله، وذلك من خلال اقتناعه الذاتى؛ أى بعد أن يقتنع بها بنفسه دون ضغط خارجى أو سيطرة من الآخرين؛ ولذلك يطلق عليها « الأخلاق ذاتية المنشأ »، وتنشأ هذه الأخلاق نتيجة تفاعل الطفل مع أقرانه، وهى تبنى على التعاون والاحترام المتبادل؛ ولذلك تسمى أخلاقيات التعاون، وهذا النوع من الأخلاق يتميز بالديمقراطية، والمساواة بين الناس (عفاف عويس، 1992، ص 72).

ومن هنا يتضح أن جان بياجيه يعتبر من أوائل المفكرين الذين قدموا لنا مادة جديدة وهامة عن النمو الخلقى للأطفال، فقد كان أول من أكد أن نمو الأطفال يحدث من خلال مراحل متسلسلة ومتتابعة. وقد أثبتت الدراسات أن نظرية بياجيه كان لها انعكاساتها الواضحة على الممارسات التربوية، فقد طبقت على نطاق واسع فى كيفية التعامل مع الأطفال، وربما كان من تطبيقاتها الهامة فى التربية: أنه ينبغى علينا مساعدة الطفل على الانتقال من مرحلة نمو عقلى إلى أخرى، وربما التعجيل بهذا الانتقال نسبيًّا على أنه ينبغى أن نعى دائمًا أنه ليس بمقدورنا أن نتخطى مرحلة من هذه المراحل، فمرور الطفل بها حتمى وضرورى لنضجه العقلى. (سليمان الخضرى الشيخ، 1982، ص 142).

وعلى الرغم من ذلك فهناك عديدٌ من أوجه النقد التى وجهت لنظرية بياجيه فى النمو الخلقى، فبالرغم من تتابع مراحل فهم القواعد عند بياجيه كان تتابعًا تجميعيًّا، بمعنى أن المرحلة السابقة تدخل كمكونات للمرحلة التى تليها، وتلك سمة عامة لنظريته فى النمو العقلى، ولكن نمو الأخلاق كان على خلاف ذلك، فهو لا يرى وجود أى شىء فى الأخلاقية الأولى يؤدى إلى نشأة الأخلاقية الثانية، وقد كانت هذه نقطة ضعف لم يأخذ بها الباحثون من بعده. (أحمد مصطفى شلبى، 1988، ص 86).

ويكمن الانتقاد الرئيسى الذى يشمله عمل بياجيه فى أنه قد اهتم بتقويم مراحل النمو الخلقى؛ ولكنه لم يهتم ببحث كيفية حدوث هذا النمو الخلقى، أو أى نمو آخر يحدث بعد الثالثة عشرة، بمعنى أنه كان مهتمًّا ببناء المعرفة، وكيفية اكتساب تلك المعرفة، ولكنه لم يهتم بالتعمق فى نظريته عن النمو الخلقى كما فعل كولبرج، فقد حاول كولبرج فى نظريته عن النمو الخلقى أن يتجنب أوجه القصور هذه، وأن يعدل آراء بياجيه عن النمو الخلقى؛ ليقدم لنا إطارًا متكاملًا عن النمو الخلقى والتربية الخلقية. (هناء عبد الله، 1988، 47).

نظرية «كولبرج»

تعتبر نظرية كولبرج من أحدث نظريات النمو الخلقى وأكثرها ثراءً من حيث استثارتها للبحث فى التربية الخلقية؛ حيث قام كولبرج بدراسات عن النمو الخلقى لدى الأطفال ومدى استمرارية هذا النمو وتواصله فى الرشد، ويرى « كولبرج » أن مراحل النمو الخلقى تراكمية، بمعنى أن كل مرحلة تمهد للمرحلة التالية لها، ولقد حدد «كولبرج » ثلاث مستويات للنمو الخلقى يضم كل منها مرحلتين.

(أ) المستوى الأول: المستوى قبل التقليدى **Preconventional Level**

يمثل هذا المستوى أدنى مستويات النمو الخلقى، ويتميز فيه الطفل بتمركزه حول ذاته، وفيه يهتم الطفل بالعواقب الخارجية التى تتعلق بذاته فقط، ويتضمن مرحلتين من مراحل النمو الأخلاقى:

1) المرحلة الأولى: أخلاقيات الطاعة وتجنب العقاب Ethics of Obedience and Punishment

يميز الأطفال بين الصواب والخطأ لفعل معين من خلال عواقبه الطبيعية التى تترتب عليه، بصرف النظر عن معنى الفعل أو نتائجه الإنسانية، كما يحرص على طاعة القوة أو السلطة؛ لأنها تملك القصد الذى يكمن خلف الأفعال (مغزى السلوك). (Kohlberg, 1981, 124).

2) المرحلة الثانية: أخلاقيات الوسيلة وتبادل المنفعة Ethics of Instrumental Relativism

ويكون الفعل السليم - من وجهة نظر الفرد - هو الفعل الذى يتبع حاجاته الخاصة، وأحيانًا حاجات الآخرين .(Kohlberg, 1967, 133).

يرى الطفل فى هذه المرحلة، أن الأفعال الحسنة هى الأفعال التى يتم تعزيزها وتشبع حاجاته.

(ب) المستوى الثانى: المستوى التقليدى **Conventional Level**

يبدأ الطفل فى هذا المستوى فى فهم الأخلاق التقليدية، ويتحرر من تمركزه حول ذاته؛ حيث يهتم الطفل باتباع التوقعات الاجتماعية الخارجية، ويعتبر المحافظة على هذه التوقعات ومسايرتها أمرًا له قيمة فى حد ذاته، ويمثل هذا المستوى المرحلتين الثالثة والرابعة.

3) المرحلة الثالثة: التوجه نحو التوافق والعلاقات المشتركة Interpersonal Concordance Orientation

يسعى الطفل فى تلك المرحلة إلى كسب الرضا، أو القبول الاجتماعى من الآخرين، وهنا يظهر وجوب الاهتمام بنوايا ومشاعر الآخرين، ويرى الطفل أن الفعل حسن، إذا أسعد الآخرين ونال قبولهم، وتقوم أحكامه على نية الفاعل، وليس على ما يترتب على الفعل من نتائج مادية.

4) المرحلة الرابعة: التوجه نحو النظام والقانون: **Law and Order Orientation**

وفى هذه المرحلة يكون السلوك الجيد هو الذى يؤكد ويتفق مع القوانين والتقاليد والسلطة السائدة للمجتمع ككل، فهى مرحلة الإحساس بالواجب، والالتزام باتباع دوره الاجتماعى، والمحافظة على القانون والنظام الاجتماعى، وهنا تكون السلطة والنظام الاجتماعى هما مصدر الأخلاق.

كما أشار كولبرج أن هذه المرحلة على درجة عالية من الاتزان، فهى تعالج بكفاءة المشكلات الاجتماعية، وتلك التى تتعلق بالعلاقات بين الأفراد، إلا أنها ليست كافية للتعامل مع المواقف التى يكون فيها نظام القوانين أو المعتقدات فى تناقض أو صراع مع حقوق الإنسان الأساسية. (سليمان الخضرى الشيخ، 1983، ص 14).

(ج) المستوى الثالث: مستوى المبادئ **Principled Level**

يبذل الفرد فى هذا المستوى جهدًا واضحًا لتحديد المبادئ والقيم الأخلاقية التى يأخذ بها ويطبقها، بغض النظر عن سلطة الجماعة أو الأشخاص الذين يتمسكون بهذه المبادئ، وفيه يكون ولاء الشخص لمبادئ أخلاقية اختارها بنفسه.

5) المرحلة الخامسة: مرحلة التعاقد الاجتماعى القانونى **Social Contract Orientation**

فى هذه المرحلة يدخل الفرد عالمًا أخلاقيًا أكثر تعقيدًا، فلا النوايا الطيبة وحدها، ولا القانون وحده بكاف لتوجيه الفعل؛ فالأفراد يشعرون أن عليهم تغيير القانون طبقًا للإجراءات المحددة اجتماعيًا (Kohlberg, 1981, 127)؛ ولذلك يطلق عليها أخلاق الالتزام الاجتماعى.

6) المرحلة السادسة: مرحلة التمسك بمبادئ أخلاقية عامة **Universal Ethical Principle Orientation**

تشكل هذه المرحلة أعلى مراحل النمو الأخلاقى عند الفرد؛ حيث تعتمد على مبادئه ومعاييره الداخلية الذاتية، ويتحدد صواب الفعل أو خطأه فى هذه المرحلة وفقًا لما يُقره الضمير، بما يتفق مع القواعد والمبادئ الأخلاقية التى يعتنقها الفرد وتنبع من داخله، وعن اقتناع ذاتى، ودون فرض خارجى من أى مصدر كان، وتتميز هذه القواعد بالعدالة (هشام مخيمر، 1994، ص 45).

مما سبق يتضح أن نظرية كولبرج تركز على قدرة الفرد المتنامية على إصدار أحكام خلقية من طراز رفيع، تتناسب مع مرحلة تطوره، والفكرة ورائها هى أن آلية الأخلاق الرشيدة هى

نفس آلية النشاط المعرفى؛ حيث يؤكد كولبرج أن النمو المعرفى هو عملية تغيير نسبى يحدث أثناء نضوج الشخص، وهى ليست عملية آلية على الرغم من أن البيئة قد تزيد من معدل التغيير أو تعطله، وتسرى نفس عمليات النمو المعرفى على النمو الأخلاقى، وتتوقف مراحل النمو الأخلاقى على الاستعداد التنظيمى الفطرى داخل الكائن البشرى، لكن تلك المراحل ليست محددة بشكل وراثى فى الإنسان، وإنما هى نتاج التفاعل بين الشخص والبيئة الخارجية، وهى عملية تؤدى إلى إعادة تركيب التنظيم المعرفى للشخص نفسه أكثر مما تؤدى إلى الفرض المباشر للمعايير الثقافية.

ويرى كولبرج أن النمو الأخلاقى فى جميع الثقافات يسير فى متوالية، أولها منظور متمركز حول الذات، ثم منظور اجتماعى، وأخيرًا منظور عام، وكلما نضج الشخص كلما اعتمدت قدرته على الحكم الأخلاقى على الحقائق المباشرة بشكل أقل، وترتكز هذه القدرة فى المراحل العليا على المبادئ العامة للعدالة. (محمد عفيفى، 1999، ص 66).

تستخلص الباحثة من عرض النظريات عن النمو الأخلاقى: أنه إذا كانت أبحاث كولبرج ودراساته قد أدت إلى وضع نظرية متكاملة، فإن هذه النظرية جاءت مكملة لنظرية بياجيه للنمو الأخلاقى، فمما يجدر ذكره أن كولبرج لم يكتف بالوقوف عند الحد النظرى لهذه النظرية، وإنما أخضعها للممارسة التربوية الميدانية، ومن ثم كانت له آراؤه المتميزة فيما يتعلق بالتربية الأخلاقية، وكيفية تنمية القيم والمبادئ الخلقية؛ ولذا تعد نظرية كولبرج من أكثر النظريات التى أعطت تفسيرًا أفضل للنمو الأخلاقى من الطفولة للرشد، وتتفق الدراسة الحالية مع نظرية كولبرج، حيث ركزت نظرية كولبرج على أن النمو الأخلاقى يأتى عن طريق التفاعل بين الأفراد وممارسات التربية الخلقية فى الأسرة والمدرسة والمجتمع وليس عن طريق التلقين، وأعطى أهمية كبيرة للنمو المعرفى فى تحقيق النمو الأخلاقى.

وتندرج مرحلة الطفولة المبكرة تحت مستوى ما قبل التقليدى؛ حيث إن اهتمامات الطفل تركز على العواقب الخارجية التى تتعلق بذاته، ويرى الطفل أن الأفعال الصحيحة هى الأفعال التى يتم تعزيزها من الآخرين وتشبع حاجاته، ثم تصبح هذه الأفعال بعد ذلك عادة فى سلوكه، ويبدأ فى احترام توقعات الأسرة والجماعة التى ينتمى لها بالنسبة لأفعاله، بغض النظر عما يترتب عليها من نتائج مادية مباشرة، وبذلك تساعدنا على النظر إلى العلاقات الإنسانية داخل المدرسة نظرة جديدة تهدف إلى توسيع مجال مشاركة الطفل فى اتخاذ القرارات، بما يتفق ومرحلته العمرية؛ مما يساعده على التفتح العقلى وتنمية قيمه ومبادئه الخلقية.

ونستخلص مما سبق أن الطفل فى تكوينه للقيم والمبادئ الخلقية يمر بمرحلتين متتابعتين:

المرحلة الأولى: تكون الأخلاق مفروضة على الطفل عن طريق الجماعة؛ حيث تعمل هذه الجماعة على أن يكتسب هذا الطفل، وأن يقبل أنواعًا من السلوك على أنها واجبات؛ ولذلك يجب القيام بها، وأنواعًا أخرى من الأخلاق على أنها أخطار؛ ولذلك يجب الابتعاد عنها، والأخلاق فى هذه المرحلة هى أخلاق خارجية.

المرحلة الثانية: وفى هذه المرحلة تصبح الأخلاق مسئولية فردية وإنجازًا فرديًّا، أى أنها تنتقل من مجرد سلوك توافقى مع حاجات الجماعة وقيمها إلى إيمان بهذا السلوك والمسئولية عنه.

وبذلك فإن الأخلاق اجتماعية، تنشأ فى البيئة، ومن البيئة، وبالتفاعل مع هذه البيئة، وإن القيم والمبادئ الخلقية هى ظاهرة إنسانية؛ لأن القيم والمبادئ لا معنى لها إلا بوجود الإنسان وإطاره الاجتماعى.

جوانب النمو الأخلاقى

مما سبق يمكن القول: إن هناك أكثر من جانب يتم من خلاله النمو الأخلاقى، ويمكن تحديد هذه الجوانب فيما يلى:

1) المعرفة: الإنسان كائن مفكر، كائن عارف؛ فالمرء يعرف مرجعيته بالقيم والمبادئ، والأطفال فى حاجة إلى معرفة الميراث الأخلاقى لثقافة وطنهم، كما أنهم فى حاجة إلى معرفة كيف يفكرون بأسلوب أخلاقى، وأن يبنوا حكمهم فى أى مشكلة على تفكيرهم وليس على رأى شخص آخر (Ryan, 1987, P. 18)، وهنا يظهر دور المدرسة بوضوح، حيث يتعلم الطفل المعرفة بمعناها الواسع الطبيعى والاجتماعى.

2) الاتجاهات: إن المرء ليس فقط آلية تفكير رشيد، وإنما هو كتلة من المشاعر والأحاسيس والعواطف التى تؤثر على حياته الخلقية، ومن الأهمية بمكان أن نساعد الطفل على اكتساب ليس فقط المهارات العقلية وعادات التفكير، ولكن عادات القلب أيضًا، ويعنى هذا تكوين الضمير، أى صوت داخلى ليس هو صوت العقل، بل هو صوت الوجدان ينادينا نحو اتجاه معين (Ryan, 1987, 21) فيُكوّن الطفل اتجاهًا أو رأيًا فى السلطة والكبار بوجه عام، وأهم من ذلك فإنه يُكوّن رأيًا فى أقرانه ونفسه، ومدى قدرته على اكتساب حب النفس، والعائلة والأصدقاء، وأخيرًا المجتمع، ومهاراته وقيمته الذاتية مما يكون له أثر كبير على المدى الطويل.

3) القيم والمبادئ الأخلاقية: يُكوّن الطفل قيمًا معينة لها صفة العمومية والتجرد، وعلى

القيم تقوم المبادئ الأخلاقية، ويبدأ الالتزام الأخلاقى فى مرحلة مبكرة من عمر الطفل، إلا أن هذا الالتزام يكون فى البداية فى تجاه مضادٍ للسلطة، مثل الوالدين أو المعلمة، أما المبدأ الأخلاقى فهو الإحساس بالالتزام نحو نوع معين من الأفعال، أى يتصف بالعمومية.

4) العادات السلوكية: هى ظواهر سلوكيـة سطحية يكتسبها الطفل، مثل طريقة الكلام، والملبس، وهذه الظواهر السلوكية تحدد انتماء الفرد إلى مجموعة اجتماعية معينة، ويتوقف عليها قبوله من عدمه فى المجموعات الاجتماعية المختلفة.

5) المهارات الاجتماعية: وتشمل مهارات عديدة يمكن تصنيفها إلى ثلاثة أنواع:

- مهارات نفسية حركية Psycho-motor، مثل تعلم المشى، والكتابة، واستعمال بعض الأجهزة المعقدة، ومهارات عقلية Intellectual تشتمل تحليل المعلومات، وحل المشكلات، ومهارات اتصالية Communication تعنى القدرة على التعبير عن الذات، وفهم الآخـرين، والمشاركة الاجتماعية والالتزام بالعادات.

6) المتغيرات الشخصية: هناك متغيرات أخرى غير الاتجاهات والقيم والمبادئ الخلقية والعـادات، مثـل الانطـواء أو الانفـتاح عـلى الآخرين، التسلط أو الخضوع، الاتزان الانفعالى أو الهوائية، وقوة الضمير، والقدرة على السيطرة على الرغبات، وأى متغيرات تؤثر فيها أساسًا الوراثة والأسرة، وقد يكون للمدرسة دور مؤثر، وخاصة إذا كان اتجاه التأثير فى نفس اتجاه تأثير الأسرة ومدعم له. (نادية يوسف، 2003، ص 7).

وفى ضوء ماسبق يتضح أن هناك بعض خصائص النمو الأخلاقى لطفل الروضة يجب مراعاتها عند وضع البرامج والأنشطة التى عن طريقها يمكن تنمية قيم ومبادئ التربية الخلقية لأطفال هذه المرحلة.

ومن خصائص النمو الأخلاقى لطفل الروضة

1) الأبنية المعرفية: التى تكمن كأساس للتفكير الأخلاقى التى يستخدمها الفرد فى تحليل وتفسير البيانات؛ لاتخاذ القرارات المناسبة فى المشكلات الاجتماعية والشخصية.

2) التدرج: أى يحدث تدريجيًا لا فجائيًا، فالبناء المعرفى يحدث على مراحل تمهد المراحل الدنيا الأقل تعقيدًا للمراحل الأكثر تعقيدًا.

3) التتابع: فهو يمر لدى جميع الأفراد بنفس النظام المتتابع، بينما تؤدى العوامل الثقافية إلى

الإسراع بالنمو أو إبطائه، فإن تتابع المراحل واحد فى جميع الثقافات، ولا يمكن لأى فرد أن يتخطى إحدى هذه المراحل أثناء نموه.

4) التداخل: فمراحل النمو الأخلاقى متداخلة، ولا يوجد بينها فواصل، فالتفكير فى مرحلة عليا يتضمن داخل المرحلة الأدنى.

5) النسبية: فالقيم والمبادئ الخلقية تختلف من شخص لآخر، كما تختلف فى الشخص الواحد تبعًا لحاجاته ورغباته وتنشئته والظروف المحيطة به.

6) المعايير الداخلية: تحل تدريجيًّا محل الطاعة للأوامر والنواهى، وتؤكد على أهمية الواجب والحقوق المحددة والالتزام بالقوانين.

7) التفاعلية: فآراء الآخرين ووجهات نظرهم وحاجاتهم تكون موضع اعتبار فى أحكامه وأفعاله الخلقية؛ فينمو لديه بناء معرفى خاص به يمكنه من التعامل مع الجماعات المحيـطة به بطريقة تدل على تفاعله مع البيئة.

يتضح مما سبق تنوع جوانب النمو الأخلاقى وخصائصه، بالإضافة إلى تنوع خصائص نمو الطفل فى هذه المرحلة بصفة عامة؛ وهذا يستلزم بالضرورة مراعاة تلك الجوانب والخصائص المتعددة عند بناء برامج رياض الأطفال والأنشطة الموجهة إليهم.

(5) أنشطة تنمية مبادئ التربية الخلقية

1) نشاط حركى

يشير كل من فريدريك فروبل Fried Frobel، وجان بياجيه Jean Piaget، وبستالوزى Pestalozzi، وجود فرى، وكيفيارت Godfrey & Kephart إلى أهمية اللعب للطفل؛ حيث يتعلم من خلال الحركة، وينمو ويتطور تفكيره وشخصيته، كما تنمو القيم والمبادئ الخلقية بصورة غـير مباشرة عن طريق القدوة الحسنة والتشجيع المستمر. (ليلى أسعد الفقيه، 1999، ص 177).

ويرى ديفيد جالهيو Gallahue D. أن الطفل يمكن تربيته وتنمية قدراته المختلفة إذا كان فى حالة حركة ونشاط محبب إلى نفسه، وكلما تطورت الحركات لديه، مثل الجرى والوثب والقفز وغيرها؛ كلما أثر ذلك على بناء قيمه ومبادئه الأخلاقية عن طريق ارتباط الخيال بالحركة، ويتضح ذلك من خلال سماع القصص الحركيـة التـى تتسـم بالتشـويق والإثارة والجاذبية. (ديفيد جالهيو، 1986، ص 104).

وتعتبر القصة الحركية والألعاب والمسابقات من الأنشطة التربوية الهامة، والتى تعد مرتكزًا أساسيًّا لإكساب الأطفال الخبرات، والقيم والمبادئ والاتجاهات، والسلوكيات المرغوبة فى المجتمع.

2) نشاط موسيقى

تلعب الأنشطة الموسيقية دورًا هامًّا فى حياة الأطفال؛ حيث إنها تسهم فى إشباع حاجات الطفل والتعبير عن انفعالاته، وإدخال البهجة والسرور إلى نفسه من خلال الغناء أو العزف. فالموسيقى تعتبر فى هذه المرحلة، بما لها من جاذبية مؤثرة ومباشرة على وجدان الطفل أداة تربوية ذات فاعلية وتأثير على الطفل، أكثر بكثير من محاولات توجيهه، أو إقناعه بشكل مباشر.

وأناشيد الأطفال وأغانيهم لون من ألوان الأدب يصور جوانب الحياة، ويعبر عن العواطف الإنسانية، ويصف الطبيعة، ويشرح الحياة الاجتماعية، ويرسم الطريق إلى المثل العليا فى أسلوب أخاذ، يصل فى تأثيره إلى أعماق النفوس، فيوصى إليها بعديدٍ من الانفعالات التى تساعده على تكوين اتجاهات واضحة، وقيم ومبادئ متعددة. (هدى قناوى، 1990، ص 99).

فيشارك النشاط الموسيقى فى تنشئة وتربية الأطفال تربية متكاملة، فهو يزودهم بالحقائق والمفاهيم والمعلومات فى مختلف المجالات، كما يغرس القيم التربوية فى نفوسهم، ويسهم فى تنمية القيم الدينية والمبادئ الخلقية لديهم.

3) الأنشطة الفنية

تعتبر الأنشطة الفنية من أحب أنواع الأنشطة للأطفال؛ حيث يجدون فيها المتعة، والهدوء والراحة النفسية، والخلق والابتكار من خلال تعاملهم مع الأدوات والخامات، ويتيح النشاط الفنى الفرصة لإكساب الأطفال بعض السلوكيات الإيجابية الاجتماعية والأخلاقية؛ كالنظام والنظافة، فى استخدام وتنظيم وترتيب الخامات، والأدوات والتعاون فى تبادل الخامات والأدوات؛ ولذا يصبح النشاط الفنى وسيلة للنمو اجتماعيًّا وأخلاقيًّا، فينمو الطفل اجتماعيًّا وخلقيًّا من خلال التفاعل مع الآخرين فى اختيار الأدوات، والخامات وصنع القرار والأخذ والعطاء بين المجموعة.

بالإضافة إلى ذلك فإن النشاط الفنى يعتبر وسيلة للتعبير عن الانفعالات السلبية والإيجابية، فالطفل ينفس عما بداخله بأسلوبه الخاص، ويترجم أحاسيسه الذاتية دون

ضغوط وتسلط فى إطار المحافظة على نمط شخصيته وطبيعته، فهو ينقل الطفل تدريجيًّا من الانعزال والانطواء إلى الانخراط أكثر فى العمل الجماعى، واكتساب مهارات التفاعل، فعالم الطفل الداخلى يمثل حاجاته الملحة، بينما العالم الخارجى يمثل القوانين والأنظمة، والتقاليد والعادات التى تضغط عليه لتفرض نفسها، وتحاول إخضاعه لما يرونها، ولذلك يحاول الموائمة بين هذه الحاجات من خلال ممارسة النشاط الفنى ليكيف نفسه مع العالم الخارجى. (عبلة حنفى عثمان، 1980، ص 24).

4) الرحلات

تعد الرحلات وسيلة من الوسائل التربوية الحديثة التى توفر فرصة طيبة للترويح وكسب المعرفة، وتحصيل الخبرات وتنمية القيم، والمبادئ الخلقية، والعادات السلوكية الإيجابية لدى الأطفال، وتعتبر الرحلات من أغنى مصادر التعلم، فعن طريقها يخرج الأطفال من البيئة التقليدية، وينطلقوا بكامل حريتهم إلى الطبيعة لاكتشاف معالم البيئة من شاطئ بحر أو حديقة، ويكون ذلك الانطلاق مبنيًّا على تخطيط مسبق من قبل المعلمة والأطفال، وتقسيم الأدوار بينهم، ومراعاة آداب السلوك أثناء الرحلة من محافظة على النظام والنظافة وممارسة التعاون، كل ذلك يجعلهم يطبقون القواعد فى معاملة الآخرين، وتنميط سلوكهم على أسس سليمة.

5) الحوار والمناقشة

هى عملية فعالة لتبادل الأفكار، والخبرات، وإثارة تفكير الفرد فى اتجاه النمو الطبيعى لأقصى حد تسمح به إمكاناته، ومن خلالها يتاح للفرد فرصة للتفاعل اللفظى، وإبداء الرأى بين الأعضاء، بما يسهم فى تنمية القيم والمبادئ والسلوكيات الإيجابية، من احترام آراء الآخرين والالتزام بالنظام أثناء الحوار والمناقشة.

لذا فإن استخدام طريقة الحوار والمناقشة فى إكساب القيم والمبادئ تعد أنسب الطرق على المستوى العقلى والسيكولوجى والإنسانى بالنسبة للطفل؛ وذلك لأنه لا يكف عن اكتشاف نفسه والعالم المحيط به بالاستفسار وتوجيه الأسئلة، ويؤكد سمير عبد الوهاب (2003، ص 8) أن الحوار والمناقشة أفضل الطرق للتعامل مع الطفل؛ حيث يبنى على نفس الأسلوب الذى يستخدمه الطفل فى تعامله مع الآخرين ألا وهو «السؤال»، بمعنى أن تقوم المعلمة بتوجيه أسئلة له مرتبطة بمواقف أخلاقية حقيقية أو مصطنعة؛ لِيُعْمِلَ فيها فكره وعقله ليصل بها إلى السلوكيات الصحيحة، كما تساعد المناقشة الأطفال على إعادة التوافق من

خلال التواصل إلى حلول المشكلات، والحوار الجيد الناجح يحتوى على القدوة والنصح والإرشاد والتوجيه، وكلهم يساعدون على اتساع الإطار الاجتماعى للطفل، كما يسعون فى تنمية القيم والمبادئ الخلقية للطفل.

6) النشاط المسرحى

مسرح الطفل لـه تأثيرات متنوعـة تربويـة، وتعليميـة تثقيفية، ونفسية، ومسرح الطفل يصقل الإبداعات وينميها لدى الأطفال، ويطلق خيال الطفل إلى آفاق أرحب وأوسع، كما أن مسرح الطفل يثرى الرصيد اللغوى للأطفال، بالإضافة إلى تنمية القيم والمبادئ الخلقية لدى الأطفال.

تبدو القيمة التربوية لمسرح الطفل واضحة جلية من حيث تقمص الطفل لشخصية بطل المسرحية وتطابقه معه، هذا التطابق الوجدانى التلقائى للطفل مع الشخصية، بالإضافة إلى الصراعات الداخلية والخارجية التى يعانيها مع بطل المسرحية، تطبع فى نفسية الطفل المشاهد والمستمع المعنى الأخلاقى الذى تسوقه المسرحية، ناهيك عن أن مسرح الطفل يسهم فى غرس كثير من القيم والمبادئ الأخلاقية فى نفوسهم، كالشجاعة، والنظام والحرص على أداء الواجب وغيرها؛ وبذلك تستطيع المسرحية أن تشكل وجـدان الطفـل تشكيـلًا سويًّا (حسن شحاته، 2004، ص 376).

وتسهم المسرحية الأخلاقية فى الكشف عن قدرات الأطفال وتطويرها وتنمية الاتجاهات الاجتماعية المرغوبة، والقيم والمثل العليا عند الأطفال؛ وذلك من خلال تصارع الخير والشر فى المسرحية، بالإضافة إلى إكسابهم العديد من القيم والمبادئ الخلقية، كالتعاون والنظام وحب الآخرين.

7) النشاط القصصى

القصة لها موقع خاص عند الأطفال؛ إذ تلعب القصة من بين فنون أدب الأطفال دورًا هامًّا فى حياتهم؛ إذ هى الفن الذى يتفق وميولهم، وهى الفن الذى يتصلون به منذ أن يفتح على العالم إدراكهم، وهى الفن الذى يبنى خيالهم، ويبث مشاعر الخير والنبل فى مشاعرهم، وينمى القيم والمبادئ الخلقية لديهم، ويربى قوة الخلق والإبداع عندهم. (رشدى طعيمة، 1998، ص 42).

إن النشاط القصصى من أحب الأنشطة لطفل الروضة، فهو نشاط يتميز بالخيال والإثارة والمتعة، وهو نشاط يمكن أن يكون هادفًا فى حد ذاته، فعن طريقه يمكن غرس فى نفوس

الأطفال بعض القيم السلوكية والمبادئ الخلقية التى نود تنميتها، والتوجيهات التى نرغب فى أن يتبعوها، ولكن لكى تحقق القصة دورها بفاعلية فى إكساب الأطفال العادات والسلوكيات الإيجابية والقيم والمبادئ الخلقية؛ يجب أن يُتْبِعَها عديدًا من طرق التقويم المناسبة للقصة؛ لترسيخ ما تقدمه من قيم ومبادئ واتجاهات فى نفوس الأطفال. ومن هذه الطرق ما يلى:

- مناقشة أحداث القصة مع الأطفال.
- يمثل الأطفال أحداث القصة وتقمص أدوار الشخصيات التى أعجبتهم فى القصة.
- إيجاد نهايات لبعض القصص لحل المشكلة وتدعيم القيم والمبادئ الخلقية.

8) لعب الأدوار

يرى عادل عبد الله محمد (1991، ص 202) أن لعب الدور هو قدرة الفرد على أن يضع نفسه مكان الآخرين، وأن ينظر إلى الأمور المختلفة من مختلف الزوايا، أى ينظر للموقف من وجهة نظر أخرى، كما أن إتقان الطفل للأدوار التى تناسبه، وتناوله هذه الأدوار يحدث نوع من التبصر الكلى بالموقف مما يسهم إسهامًا مباشرًا فى زيادة ودفع مستوى النضج الخلقى... فضلًا عن أن ذلك يعطى فرصة للطفل للتعبير عن نفسه وعن أفكاره؛ فيساعد هذا على تنمية الثقة بالنفس، فهى بدورها تساهم فى زيادة نمو وتطور مستوى المبادئ الأخلاقية للطفل. (فاطمة بلال، 1988، ص 132).

ومن مميزات لعب الأدوار: مساعدة الطفل على اكتساب عديد من القيم، والمبادئ الخلقية، وتعديل اتجاهات الأطفال، وذلك من خلال اختبار وفحص تفكير الأطفال المتعلق بالموقف، ومن خلال المناقشات الأخلاقية أثناء لعب الأدوار.

الفصل الرابع

التربية الجنسية فى الإسلام

1- الإطار القيمى والخلقى للتربية الجنسية.
2- دراسات فى مجال التربية الجنسية.
3- دراسات حول اتجاهات الشباب نحو قضايا الجنس.
4- نتائج الدراسة العلمية.
5- برنامج إرشادى لتغيير الاتجاهات السلبية.
6- مقياس للاتجاه نحو التربية الجنسية.



الفصل الرابع
التربية الجنسية فى الإسلام(*)

يعرض هذا الفصل موقف الإسلام من قضايا التربية الجنسية لدى الشباب، من خلال عرض الإطار الخلقى للتربية الجنسية، وعرض الدراسات السابقة فى هذا الميدان، وخطة الدراسة عن اتجاهات شباب الجامعات نحو التربية الجنسية، ونتائج هذه الدراسة العلمية، وبرنامج إرشادى لتغيير الاتجاهات السلبية، ومقياس اتجاه نحو التربية الجنسية، ويمكن عرض ذلك تفصيلًا كما يلى:

أولًا: الإطار القيمى والخلقى للتربية الجنسية

تذخر آيات القرآن الكريم فى عديدٍ مـن المواضع بحديث إلهيٍّ حكيم خـالد خلود الزمان، عن خلق الإنسان، وكل ما يتعلق بأمور الذكر والأنثى من بنى آدم، وحكمة اختلاف النوع بين خلق الله لمشروعية تزاوجهم، للتناسل وتحقيق مهمة إعمار الأرض؛ لذا احتلت قضية الزواج وأحكام التزاوج وآدابه، وأسس التعامل الجنسى السليم بين الأزواج من الرجال والنساء، فيه مكانة عظيمة؛ وقد يرجع ذلك لأهمية الحرص على هدف بقاء النوع بالتناسل لتحقيق سنة الله فى خلقه، والدفع إلى الاهتمام بمراحل نمو الإنسان بداية من نشأته من "المنى الذى يمنى"، حتى يصير الفرد ذكرًا كان أم أنثى شيخًا هرمًا، فضلًا عما يتصل بذلك من أمور الحمل والولادة، والإرضاع والفطام، ووجوب الأمر بستر العورة لكل من الصبى والفتاة، وحتى تدريب الطفل الذى بلغ الحلم على وجوب الاستئذان لم يغفل أمره، وغير ذلك من عديدٍ من الأحكام التى شرعها الخالق لبنى الإنسان، التى يمكن من خلالها تلمس عديدٍ من الأسس والمفاهيم لما يطلق عليه اليوم التربية الجنسية – كأحد أهم أطياف التربية العامة – فى صورتها السوية والصحيحة، بل يتعدى الأمر ذلك؛ إذ يمكن تلمس بعد

* إعـداد أ.د. نـادر فتحى قاسم، أستاذ الصحة النفسية، ومدير مركز الإرشاد النفسى، بكلية التربية، جامعة عين شمس.

وقائى لآيات القرآن الكريم فى هذا المجال؛ نظرًا لما تضمه آياته من حقائق – أثبتتها ولا تزال نتائج البحوث المعملية العضوية والدراسات المسحية النفسية – خاصة فيما يتعلق بأمور حفظ الفرج، وكيفية إتيان الرجال النساء من حيث أمرهم الله، هذا علاوة على ما يتصل بذلك من أمور أخرى مثل: وجوب التقديم للنفس، ونساؤكم حرث لكم، والمودة والسكن، والعدة، والجنابة، ووجوب الطهارة، والترغيب فى الزواج الشرعى، والتحذير من الفواحش كالزنا والشذوذ الجنسى مع التنبيه إلى الالتزام بأحكام الرضاع والمحارم، وغض البصر، وغيرها.

من هنا جاءت السنة النبوية المشرفة مواكبة لآيات القرآن الكريم وأحكامه، لتفسير وتأكيد ذلك النهج الإلهى فى كثير من المواقف الحياتية اليومية التى تعامل فيها الرسول الكريم ﷺ مع مختلف أطياف البشر سواء من الصحابة الكرام، أو من الأفراد العاديين، صبيانًا كانوا أم شبابًا، رجالًا كانوا أم نساءً، وذلك من حيث التأكيد على القيم الخلقية الإيجابية، ومنها: حسن الخلق والقوامه، والحياء، والاستئذان، وغيرها كثير، كما كانت أحاديثه الشريفة وتوجيهاته فيها، نموذجًا إرشاديًّا فريدًا فى هذا المجال، وما يخصه من قضايا كالاحتلام والاغتسال والحيض، والترغيب فى الزواج الشرعى وكل ما يدفع إليه، ومعاشرة النساء، والقبلة، والباءة، والعسيلة، والإيلاج والإنزال، وآداب الفراش، والتعدد، وذم العزوبية الاختيارية (التبتل)، والتفريق بين الصبى والفتاة فى المضاجع وغيرها.

هذه المقدمة كان لابد منها، حتى لا نفاجأ بمواقف متشنجة من جانب البعض فى مجتمعنا – أحيانا – رافضة للحديث أو البحث فى شأن بشرى خالص أصبح اليوم ذا ضرورة ملحة لصحة المجتمع نفسيًّا وخلقيًّا وطبيًّا، ألا وهو التربية الجنسية للنشء والشباب، بوصفها جزءًا من التربية الجسمية التى تعنى بشكل عام بالمكونات العضوية للإنسان، وتمكينها من القيام بوظائفها الحيوية، وتوجيه طاقتها وفق الأطر الروحية والدينية السائدة فى المجتمع؛ الأمر الذى يتضح منه مدى أهمية تعرف أسسها وتحديد مفاهيمها، وطرق تفعيلها، والتوصل إلى المتغيرات المؤثرة فيها نفسيًّا واجتماعيًّا، وفى تحديد اتجاهات أفراد المجتمع أطفالًا ومراهقين، وشبابًا وناضجين، وآباءً وأمهات، ومعلمين ومعلمات على الرغم من تباين مواقفهم نحوها.

وهنا يجب الاعتراف بدور المصادفة التى دفعت بالباحث شخصيًّا إلى الولوج فى هذا الموضوع غير المطروق بالشكل الذى يتناسب وأهميته بالنسبة إلى الفرد والأسرة والمجتمع، من جانب عديد من الباحثين؛ إلا أن دعوة مركز تدريب هيئة التأمين الصحى فى مصر عامى (2004، 2005) للباحث للقيام بعدد من الدورات التدريبية لمختلف الكوادر الطبية العاملة فى

الهيئة بداية من الطبيب الممارس العام، وحتى مستوى الزائرات الصحيات بالمدارس فى مجال النمو النفسى والتربية الجنسية للأطفال والمراهقين كانت بمثابة الفرصة الثمينة لاكتشاف ذلك الميدان الذى يعد وبحق من أهم ميادين الإرشاد الوقائى الذى يعد بدوره جزءًا لا يتجزأ من الدور المهم للصحة النفسية المنوطه به اليوم، والتى قصرها البعض، وحدد دورها فى الماضى فى ضوء المرض والعلاج، فى حين أنها تعد اليوم وبحق أحد أهم روافد التنمية البشرية فى العالم أجمع، وذلك من خلال منظورها الإيجابى الذى يعنى بتنمية المهارات الشخصية للفرد والجماعة البشرية على حد سواء.

وبالرغم من أن التربية الجنسية تعد أحد حقول الألغام اجتماعيًا فى جميع ما يرتبط بها من مجالات بحثية أو تعليمية؛ مما قد يدفع بالباحثين بغض النظر عنها عمدًا، وذلك تجنبًا على ما يبدو لما تثيره من مشكلات متعددة الأبعاد، لا شك فيما تحدثه من أصداء مزعجة على مختلف المستويات؛ الأمر الذى قد يرجع لعدم القبول الاجتماعى لموضوعاتها، وقصور الإدراك السليم لاهمية مراميها؛ إذ إن مجتمعاتنا لا زالت مفتقدة الوعى الكافى بأهميتها باعتبار أنها تضم بابًا قد يفتح كثيرًا من الشرور؛ ولذا وجب إغلاقه، وفقًا لباب (سد الذرائع). ولعل فى ظاهر هذا الحديث الرحمة بالمجتمع فى حين قد يسكن باطنه العذاب.

حيث يذهب البعض إلى أن "التربية الجنسية جزء من شخصية الفرد" (القوصى، 1969)؛ لذا فإنها قد تمثل أحد أهم محاور الشخصية، والذى يستطيع الفرد من خلاله ذكرًا كان أم أنثى تحقيق التوافق النفسى، واكتساب المزيد من الثقة بالنفس، ومن ثم مواجهة حقائق الحياة دون مشكلات؛ الأمر الذى يدفعه للقيام بدوره المنوط به حياتيًا على الوجه الأكمل وبشكل سوى ومتكامل، مما يمكن معه التوقع بإمكانية تجنبه الوقوع فى مزالق كثيرٍ من الانحرافات النفسية والسلوكية، وهو ما قد ينعكس إيجابًا على جميع جوانب حياته الدراسية، والعملية، والزوجية والأسرية مستقبلًا وبشكل عام.

ولعل " ما ينطبق على التربية عامة ينطبق على التربية الجنسية خاصة؛ إذ يتساءل الطفل عن أمور معينة، وكذا المراهق يتساءل عن أمور، والبالغ يتساءل عن أمور..... وفى كل هذه الأمور يكون الجنس، هو القاسم المشترك؛ لكن البالغ – على وجه الدقة – يجد نفسه مدفوعًا للسؤال عن الجنس، وإذا لم يسأل عن ذلك فهو فى هذه الحالة بين أحد أمرين، إما أن يكون ضعيفًا أو شاذًا، وإما أن يقتنع بأجوبة أصحابه ورفاقه عن أسئلته، ولسوف يجد كل والد نفسه مضطرًا فى يوم من الأيام لمواجهة مشكلة التربية الجنسية حين توجه إليه بعض الأسئلة من جانب أولاده." (الإستانبولى، 1404هـ: 10-11).

ولعل اهتمام القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة بتنمية وترسيخ منظومة قيمية وأخلاقية، توجه حياة الفرد على اختلاف عمره أو جنسه، من خلال القيم الخلقية التى تعد بمثابة معايير حاكمة لسلوك البشر فى الجانب الجنسى من الحياة، قد يرجع إلى اعتبار أن القيم عامة هى قواعد، أو أحكام عقلية وانفعالية نحو أشخاص، أو أشياء أو معانى، أو مناشط متعدده؛ ولذا فهى تتعدد وفقًا لتعدد مجالاتها حتى شملت كافة جوانب النشاط الإنسانى، ومنها النشاط الجنسى؛ ولذا جاءت القيم الخلقية فى طليعة المنظومة القيمية التى تعد حجر الزاوية فى بنية شخصية الفرد؛ لذا حظيت القيم الأخلاقية باهتمام كثير من آيات القرآن الكريم والأحاديث النبوية، والمتعلقة بسلوك الفرد الجنسى، أو ما يمكن أن يطلق عليه اليوم بالتربية الجنسية (قاسم، 1421هـ).

من هذا المنطلق يمكن تلمس الأهمية المتزايدة للتربية الجنسية، ذلك الفرع من التربية لما يحويه من قيم خلقية إيجابية، من شأنها أن تؤدى إلى تماسك المجتمعات وزيادة قوتها وتأثيرها. ولعل مجتمعاتنا اليوم فى أشد الحاجة إلى العمل على إكساب أفرادها – ذكورًا وإناثًا – تلك الأنساق القيمية؛ لكى تدفع عنهم كثيرًا من المخاطر التى لا تخطئها عين، بل وتبرزها عديد من المؤشرات الإحصائية التى تشير إلى انتشار الانحرافات السلوكية بين المراهقين والشباب، وذلك فيما يتصل بالجانب الجنسى. "بداية من مشكلة الإساءة الجنسية للأطفال التى تعد من المشكلات الاجتماعية المهمة والملحة، التى يجب علينا مواجهتها اليوم؛ نظرًا لمعدلات تزايدها المطردة، وتأثيراتها العميقة على مكونات الشخصية البشرية، ومضاعفاتها المتوقعة شديدة الخطورة مستقبلًا؛ وذلك من جراء الصدمة النفسية التى يواجهها الطفل أو المراهق أو البالغ ممن قد يتعرض لتلك الجريمة" (سرور، 2005)، مرورًا بمشكلات التحرش الجنسى والاعتداءات الجنسية والاغتصاب وزنا المحارم، نهاية بظاهرة الزواج العرفى المتفشية بين طلبة الجامعة حسب آخر إحصاءات مركز البحوث الاجتماعية والجنائية (2007)، وغيرها من الظواهر السلبية والانحرافات التى كان من الممكن الحد من آثارها السلبية عن طريق الاهتمام بطرق التربية الجنسية السوية للمراهقين والشباب، وبما يتناسب مع مراحلهم العمرية، وفى إطار الدور الوقائى للصحة النفسية والذى يهتم بالأسوياء من البشر، وضرورة تحصينهم بكل ما يجنبهم من الوقوع فى براثن عديد من الانحرافات التى لا يحمد عقباها.

لذا كان من الأهمية بمكان العمل على فحص كل ما قد يتعلق بذلك الفرع من التربية العامة من متغيرات مؤثرة وفعاله فيه؛ وذلك لتحديد الاتجاهات نحوها، خاصة لدى شريحة من أخطر وأهم شرائح المجتمع، ألا وهى طلبة الجامعة، وهم من تنعقد عليهم آمال وأحلام

مجتمعهم، خاصة وأن تلك الشريحة المستهدفة أصبحت وحيدة فى مواجهة عاصفة ومزلزلة لكيانها من جانب عديد من الظواهر الاجتماعية المرضية الفتاكة التى قد تتمثل فيما يسود العصر الحالى من مصنفات فنية مسموعة أو مرئية أو مكتوبة، تروج جميعها وبلا حياء لجنس إباحى صريح وهابط، بل ومدمر أحيانا.

خاصة، وأن هناك شبه إجماع بين علماء النفس المعاصر، على أن الدور المهم للاتجاهات، كدوافع للسلوك تدفع الفرد إلى تبنى سلوك بعينه دون آخر؛ هو ما أكسبها تلك المكانة المركزية والأهمية البالغة فى مجال علم النفس عامة (قاسم، 2003).

والاتجاه النفسى يعد على أنه مجموع استجابات القبول أو الرفض إزاء موضوع اجتماعى جدلى، ويتكون فى ثنايا عمليات التنشئة الاجتماعية للفرد، ومن خلال ما يتعرض له فى مواقف حياته اليومية؛ وبالتالى يمكن تلمس دور وجهات النظر المختلفة نحو مفاهيم التربية الجنسية، وما اكتسبه الشباب خلال حياتهم من اتجاهات قبول أو رفض لها، وما يؤثر به هذا الاتجاه فى مواقفهم الشخصية إزاءها.

من هنا تظهر دلائل أهمية الوعى بدور التربية بجميع مجالاتها (دينية، نفسية، اجتماعية، وطنية، جنسية)، والتى قد تعد بمثابة حصن الدفاع الأول والأخير، بل والدائم الذى يجب على مجتمعاتنا المحافظة عليه على وجه التحديد، فى عصر السموات المفتوحة والعالم الرقمى غير المحدود بلا قيم تحد من خطورة شطحانه، أو أخلاقيات تحكم سقف طموحاته.

لذا يكاد يتمثل الملاذ الأخير للمجتمع فى تربية خلقية ذات توجه ووازع دينى، يستوعب الجنس كمتغير جوهرى فى حياة البشر؛ من أجل توجيه هذه الغريزة والحاجة البشرية الأساسية التى لا خلاف على أهميتها، وجهة تبتغى وجه الله تعالى والسمو بها حتى يأذن لها ربها بالتحقق على النحو الذى يكفل السعادة لكل من الطرفين الذكر والأنثى بما يساعدهم على بناء حياة أسرية سوية، تحقق سنة الله فى الأرض، كما تحقق للمجتمع ككل الحفاظ على نوعه، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى تضفى الأمن والاستقرار والسعادة والرضا النفسى على كل من الرجل والمرأة.

من هنا، وجب الاهتمام بالتربية الجنسية العلمية للشباب، والعمل على تغيير اتجاهات الرفض التى قد تكون لديهم إزاء مفاهيمها "لمساعدتهم على تقبل النمو الجنسى والسعادة والفخر بالنضج الجنسى، وتقبل هذا التطور الجديد فى حياة الفرد قبولًا حسنًا، والحرص بخصوص المثيرات والأفلام الجنسية، والتوجيه اللازم بخصوص الزواج، وإمداد الشباب بالحقائق عن الحياة الأسرية ومسئولياتها" (زهران، 1978: 537).

ثانيًا: دراسات فى مجال التربية الجنسية

هكذا تكتسب البحوث فى ميدان التربية الجنسية فى ضوء ما سبق مزيدًا من الأهمية، تلك الأهمية التى تتضاعف فى ضوء عزوف مجتمع البحث العلمى عن ذلك المجال؛ إذ يعانى مجال التربية الجنسية من ندرة لا يمكن تجاهلها فى البحوث والدراسات النفسية، وهو ما لمسته الدراسة الحالية بوضوح؛ الأمر الذى قد ينعكس سلبيًّا على المجتمع وصحته النفسية، خاصة وأن ذلك القصور والنقص فى توضيح مفاهيم التربية الجنسية السوية، والعمل على وضعها فى أطرها الصحيحة التى يحتاجها الفرد صغيرًا كان أم كبيرًا، وذكرًا كان أم أنثى؛ قد يترتب عليه ارتكاب المحرمات، أو تجاوز حدود الله، أو الأحكام الشرعية، أو انتهاك آداب وقيم المجتمع. هذا علاوة على ما يرتبط بذلك من انتشار كثيرٍ من الظواهر المرضية التى يعانى من ويلاتها المجتمع حاليًا كثيرًا، وتعالت الصيحات منذرة بخطرها مثل ظواهر: ختان الإناث، والزواج العرفى، وكثير من مظاهر انتهاك لمحظورات لم تفهم على وجهها الصحيح؛ الأمر الذى قد يؤدى استمراره إلى انتشار عديدٍ من الأمراض، مثل مرض الإيدز وغيره من الأمراض التناسلية، وصولًا إلى مشكلات الحمل غير المرغوب فيه، والرغبة فى التخلص من الأجنة غير الشرعية، وانتشار العيادات السرية للإجهاض قبل اكتمال الحمل، أو ترقيع البكارة كمحاولة لستر تلك الخطايا.

لذا يرى البعض ضرورة العمل على إدخال مفاهيم التربية الجنسية ضمن محاور التعليم العام فى جميع المراحل فى ضوء حزمة من برامج توعوية إرشادية تثقيفية وقائية؛ إذ لا يعد ذلك ضرورة نفسية واجتماعية بقدر ما يعد ضرورة بيئية وصحية فى ضوء انتشار الأمراض الناجمة عن الجهل بالجانب الجنسى فى الحياة، مما أصبح يمثل طاعونًا اليوم يهدد البشر، ومن ثم الموارد العامة للدول خاصة الاقتصادية منها، الأمر الذى تعجز معه أغنى الدول اقتصاديًّا عن النهوض بأعباء العلاج منه.

إلا أن الدراسة الحالية، ترى أن محاولة التدخل هذه، قد تحولت عن هدفها الأساسى إلى نوع من إبراء الذمة المجتمعية تجاه مفاهيم التربية الجنسية، حيث يجب الاعتراف بأن مناهج التعليم فى المرحلتين الإعدادية والثانوية، قد حرصت على أن تتضمن عدة موضوعات فى بعض المقررات خاصة فى مقرر: العلوم، تعرض لموضوع التكاثر والجهاز التناسلى فى الذكر والأنثى؛ إلا أن الواقع يوضح أن الاتجاهات السلبية نحو التربية الجنسية ومفاهيمها، بل والرافضة لها من جانب المعلمين والمعلمات على حد سواء، مرورًا بالقائمين على التوجيه، نهاية بمسئولى وضع أسئلة الاختبارات؛ أدى إلى تفريغ تلك المحاولة من معناها وحرفها عن

أهدافها؛ حيث إن هذا التجاهل لموضوعات التربية الجنسية فى الشرح والاختبارات قد أدى إلى إرسال رسالة سلبية إلى جماهير الطلاب حول سلبية تلك الموضوعات، وأنها شيء غير مرغوب فيه ويجب تجاهله؛ وبالتالى تزايدت حدة الاتجاهات السلبية والرافضة للتربية الجنسية ومفاهيمها من جانب الطلاب، وهو ما يمكن تلمسه بسهولة ووضوح فى التقارير الذاتية للطلاب من خبراتهم السابقة عن التربية الجنسية خلال مراحل تعليمهم.

علاوة على أنه يجب الاعتراف بالمأزق الذى تواجهه التربية الجنسية، والمتمثل فى الاتجاهات السلبية نحوها من جانب أفراد المجتمع على اختلاف العمر والنوع، وعدم القبول، بل والرفض المجتمعى لمفاهيمها، والذى قد يرجع إلى أن هدفها يتمثل فى ضرورة الوعى بكل العلاقات الجسدية والعقلية والاجتماعية بين أفراد الجنسين وتفهمها، وهى هنا تسعى إلى تحسين النظرة إلى الدافع الجنسى لتصبح نظرة مماثلة لأى دافع آخر؛ إلا أن الدوافع الجنسية عامة تعانى من الاضطهاد والقمع الذى لا تتعرض له الدوافع الأخرى سواء أسريًّا أو اجتماعيًّا؛ فالأباء يحيطون تلك الدوافع بجو من الكتمان والريبة والشعور بالإثم، ومن ثم وجب مواجهتها بالتحريم والتستر والتمويه عليها أمام الأبناء.

أضف إلى ذلك ما قد يحمله الآباء، بل والمربون فى عقلهم الباطن من الكثير من الأفكار الخاطئة تجاه التربية الجنسية، أو من خبرات سلبية تعرضوا لها فى تنشئتهم وأصبحت بمثابة عورات نفسية يخشى من افتضاح أمرها. من هنا قد تغلف الاتجاهات نحو التربية الجنسية من جانب البعض بالرفض، أضف إلى ذلك ما يمكن أن يتصوره البعض من الأباء بأنها قد تكون السبب فى إثارة لفضول أبنائهم نحو أمور الجنس، أو قد تؤدى إلى إفراطهم فى السلوك الجنسى، أو الرغبة فى الدخول إلى بعض الممارسات والتجارب. وهو ما أثبتت عكسه نتائج الدراسات والبحوث.

وقد يترتب على هذه الأجواء أن يلجأ المراهقون والشباب جراء ذلك إلى الكتب الرخيصة والمجلات الصفراء؛ لإشباع فضولهم فيما يخص أمور الجنس، وهى كتب تجارية غرضها الاستثارة، مركزة على الجنس الإباحى بعيدًا عن الأسلوب العلمى السليم؛ مما يكون له أسوأ الأثر فى نفوس هؤلاء الشباب حيث يثير فيها مشاعر الإثم والاشمئزاز والقلق والخوف تجاه الجنس؛ مما قد يؤدى إلى الإفراط فى أحلام اليقظة، ومن ثم الاضطرابات النفسية (عوض، 1983).

وليت الأمر قد استقر على ذلك؛ إلا أن ما زاد الطين بِلَّة تمثل فيما استجد من شبكة عنكبوتية – وهى اسم على مسمى – وما تضمه من مواقع إباحية، استباحت أمان المجتمع

ودمرت الخلية الأولى فى بنيته، ألا وهى الأسرة، ولم ولن ترحم فى طريقها العاصف والمدمر شباب المجتمع، وذلك من خلال هذا الشيوع غير المحدود للصور والأفلام الإباحية على تلك الشبكة، والذى أصبح يشكل اليوم واقعًا وقضية ذات أبعاد عالمية بسبب الزيادة الهائلة فى أعداد مستخدمى تلك الشبكة حول العالم؛ حيث استفادت هذه المواقع من ذلك الانتشار الواسع لتلك الشبكة والمزايا الأخرى التى تقدمها، حيث تتيح أفضل وسائل لتوزيع الصور الإباحية والأفلام الخليعة بشكل علنى وفاضح، تقتحم على الجميع بيوتهم ومكاتبهم، فهناك طوفان هائل من هذه الصور والأفلام بشكل لم يسبق له مثيل فى التاريخ؛ مما يشكل خطرًا حقيقيًّا على الأطفال والمراهقين والكبار نتيجة لتأثيراتها النفسية والبيولوجية غير المرغوبة.

وفى هذا المجال تشير "سميرة شند" (2007، 137) إلى أن إحدى الدراسات تؤكد أن معدل التدفق على المواقع الإباحية فى أوقات العمل يمثل (70٪) من إجمالى التدفق على هذه المواقع، ونجد أن هناك تدفقًا وإقبالًا كبيرًا على هذه المواقع الإباحية، حيث تزعم شركة (Play Boy) الإباحية أن 4.7 مليون زائر يزورون صفحاتها على الإنترنت أسبوعيًّا؛ حيث تبدأ الزيارة غالبًا بالفضول وحب الاستطلاع، وسرعان ما تتحول إلى إدمان، وقد اتضح أن أكثر مستخدمى المواقع تتراوح أعمارهم بين 12-15 عام، وتعتبر قضية إدمان زيارة المواقع الإباحية مشكلة حقيقية لما لها من آثار سيئة على الفرد والمجتمع، وتتمثل هذه الآثار فى ارتفاع معدل جرائم الاغتصاب والعنف الجنسى، وفقدان المجتمع والعائلة لقيمها ومبادئها، ويبدو أن لكثرة هذه المواقع، والتى يقدر عددها بحوالى (70000) موقع دورًا كبيرًا فى إدمان استخدام النت؛ حيث اتضح أن 15٪ من مستخدمى هذه الشبكة قد تصفحوا هذه المواقع الإباحية فى شهر أبريل 1998 على سبيل المثال.

ولا يستطيع أحد أن يدعى أن هناك إمكانية فى تحصين الأسرة والشباب والمجتمع ببعض المحاولات الساذجة التى تعمل على الرقابة والضبط، أو المصادرة والتشويش على هذه المواقع؛ فكل هذه المحاولات باءت بالفشل، وسيظل مصيرها الدائم هو الفشل فى ضوء وجود جماعات مصالح مستفيدة من ذلك، فالأمر ينظر له على أنه صناعة لها أرباح بغض النظر عن أى شىء آخر، وهذا ما تثبته وقائع الأمور يوميًّا.

لعل هذا يضفى المزيد من الأهمية للبحوث فى ميدان التربية الجنسية؛ وذلك نظرًا للدور الدينامى لها، والذى يهدف إلى العمل على تخفيف مخاطر العواقب السلبية للسلوك الجنسى غير المسئول، وكذلك الارتقاء بجودة العلاقات بين الطرفين، علاوة على تنمية قدرات البشر على اتخاذ قرارات مصيرية تتعلق بحياتهم كلها، بل وتعتمد عليها طبيعة تلك الحياة.

وفيما يلى لمحة نظرية لعدد من الرؤى حول مفهومى الدراسة:

أ) التربية الجنسية

نظرًا لأهمية دور التربية الجنسية، وأثرها فى بلورة شخصية الفرد ومآلها مستقبلًا؛ كان هناك اهتمامٌ بها من جانب البعض فى إطار العمل على تعريفها، وتحديد أطرها النظرية، ومجالات التعامل معها، ولعل هذا يتضح فيما بذل من محاولات لتعريف التربية الجنسية، نعرض لها فيما يلى:

حيث يرى "القوصى" (1969، 394) أن المقصود بالتربية الجنسية: هو إعطاء الطفل الخبرة الصالحة التى تؤهله لحسن التكيف فى المواقف الجنسية فى مستقبل حياته وحاضرة، اعتمادًا على التعليم والإيحاء والتوجيه من جانب من يهمهم أمر الطفل، لهذا كله وجب أن نضع فى متناول الطفل مصادر الخبرة الشخصية، وأن نتصف – نحن الآباء والمعلمين – بالاتجاه العقلى الصالح المرغوب أن يكتسبه الطفل منا عن طريق الامتصاص أو التقليد والإيحاء، ووجب كذلك أن يستنتج أن التربية الجنسية أوسع بكثير من التعليم الجنسى، وأنها لا تقتصر على سنن معينة، بل تبدأ من السنوات الأولى فى حياة الطفل.

وفى رؤية "البهى" (1975، 307) تعد التربية الجنسية هى التربية الصحيحة التى تعد الفرد للحياة؛ لذا فإن التربية الجنسية فى مصر مشكلة لها خطورتها وأهميتها، وتعنى التربية الجنسية فى معناها العلمى الحديث على ناحيتين أساسيتين هما الحقائق الجنسية البيولوجية الصحيحة، والرعاية الجسمية التى تساعد الفرد على تكوين اتجاه سوى، يقوم على تلك الحقائق، ويؤثر فى سلوكه، ويرتبط ارتباطًا مباشرًا بمعايير الجماعة وقيمها الخلقية وإطارها الثقافى.

إلا أن "الحفنى" (1978) يقصر التربية الجنسية فى ضوء تدريس فسيولوجيا الإنجاب وطرق التوافق الجنسى.

ويذهب "عوض" (1983، 329) إلى تعريف التربية الجنسية على أنها نوع من التربية يتيح إمداد الفرد بمعلومات صادقة وصريحة وسليمة، وتكوين شعور واتجاهات سليمة تجاه الجنس، بما يتوافق مع النمو الجنسى والفسيولوجى، والعقلى والانفعالى، والاجتماعى للفرد فى إطار المعايير الأخلاقية والدينية والاجتماعية السائدة فى المجتمع.

كما يحدد "منصور" و"عبد السلام" (1983، 560) التربية الجنسية المرغوب تعلمها فى صورة الحقائق المنظمة عملية التناسل فى بنى الإنسان التى يتم تدريسها فى المرحلتين الإعدادية والثانوية؛ حيث تتاح الفرصة للقيام بالتربية الجنسية على نطاق أوسع وأحسن،

لأن التلميذ تكون لديه القدرة على هضم الكثير من الحقائق والمعلومات التى تقدم إليه. وليس ثمة صعوبة أمام مدرس الأحياء فى تزويد التلاميذ بحقائق الجنس.

وتعرف "رويده برجاوي" (1985، 42) التربية الجنسية على أنها: مجموعة العمليات التى تبناها جماعة ما، بهدف توفير المعلومات الصحيحة، ونقل نتائج الخبرة الصالحة للفرد، والتى تؤهله لحسن التكيف مع القضايا والأمور المتعلقة بالنشاط الجنسى.

كما يحددها "زهران" (1978، 441) على أنها ذلك النوع من التربية الذى يمد الفرد بالمعلومات العلمية والخبرات الصالحة، والاتجاهات السليمة إزاء المسائل الجنسية، بقدر ما يسمح به نموه الجسمى والفسيولوجى، والعقلى والانفعالى والاجتماعى. وفى إطار التعاليم الدينية والمعايير الاجتماعية والقيم الأخلاقية السائدة فى المجتمع؛ مما يؤهله لحسن التوافق فى المواقف الجنسية، ومواجهة مشكلاته الجنسية فى الحاضر والمستقبل، مواجهة واقعية تؤدى إلى الصحة النفسية.

فى حين يعرفها "علوان" (1990، 499) على أنها: تعليم الولد وتوعيته ومصارحته منذ أن يعقل القضايا التى تتعلق بالجنس، وترتبط بالغريزة وتتصل بالزواج، حتى إذا شب الولد وترعرع وتفهم أمور الحياة، عرف ما يحل، وعرف ما يحرم، وأصبح السلوك الإسلامى المتميز خلقًا له وعادة، فلا يجرى وراء شهوة، ولا يتخبط فى طريق تحلل أو انحراف.

ويعرفها "عزب" (1996) على أنها توجيه الطاقة الحيوية للأعضاء الجنسية من خلال تحقيق اللذة الحسية وحفظ النوع، بحيث لا يطغى ذلك على الجوانب الفكرية والروحية فى الإنسان، وبحيث يتوافق الإنسان وينسجم مع نفسه ومع الآخرين، دون إفراط فى اللذة وشذوذ فى تصريفها حتى لا يقع ضرر نفسى أو اجتماعى من جراء ذلك، والالتزام بالأسس الدينية الإسلامية التى تقوم عليها التربية الجنسية، وكذلك الالتزام بالقواعد والتعاليم والتطبيقات العملية.

ومن المفيد هنا النظر إلى رؤية الآخرين من ثقافات أخرى للتربية الجنسية؛ إذ نجد أن الأمر لا يختلف فى الغرب عما سبق عرضه؛ حيث يرى "لونجورن" (Longhorn, 1997) التربية الجنسية التى يسميها التعليم الجنسى، أو التعلم والتفاعل الجنسى، هى عملية اكتساب المعلومات، وتشكيل الاتجاهات والمعتقدات الصحية المتعلقة بالجنس والهوية الجنسية، والعلاقات والمودة؛ حيث تهدف التربية الجنسية إلى تنمية مهارات الأفراد كى يُكَوِّنوا معتقداتهم، ويشكلوا اتجاهاتهم فى المجال الجنسى؛ حتى يكتسبوا الشعور بالثقة بالنفس والكفاءة من اختياراتهم هذه.

وينحو "القزاز" (1999، 104) منحى متميزًا فى تعريفه للتربية الجنسية التى يرى أنها مجموعة من القيم الخلقية التى تضمنتها السنة النبوية المطهرة، تلك القيم الربانية التى تمثل قواعد للسلوك البشرى السليم فى ذلك الجانب الجوهرى فى شخصية الفرد ألا وهو الجنس، وتعد فى حد ذاتها، من أهم القواعد التربوية، التى حثت عليها السنة النبوية التى تهدف إلى سلامة أخلاق شباب المجتمع وتنمية شخصياتهم، وضمان نظافة قيمهم الخلقية، وتعويدهم على الطهر والعفة ومكارم الأخلاق، وحينها تأخذ المجتمعات الإنسانية بأسرها والأمم البشرية برمتها، بشيبها وشبابها، ونسائها ورجالها، وحكامها ومحكوميها بهذه المبادئ الخالدة، وتسير على هذه المفاهيم والمعايير، وتبتعد عن كل ما يؤذى الفضيلة والأخلاق، لاشك أنها ستدخل فى رياض الطهر والنقاء، وترتفع فى ظلال الأمن والاستقرار.

مما سبق يمكن استخلاص عدد من المحاور التى تحكم وجهات النظر المختلفة نحو مفاهيم التربية الجنسية، وهو ما نعرض له فيما يلى:

1- استقطبت التربية الجنسية اهتمامات العلماء والباحثين فى ميادين شتى من ميادين العلم، منها بالطبع ميدان علم النفس عامة والصحة النفسية خاصة، كما اهتم بها العديد من العلماء فى ميادين الفقه والشريعة والمعاملات والعلاقات الإنسانية.

2- جميع المحاولات التى قدمت فى هذا المجال توقفت جميعها تقريبًا عند مجرد الوصف أو التشخيص، دون الولوج إلى بحوث ميدانية؛ لتعرف علاقات أو تأثير متغيرات ما على مفاهيم التربية الجنسية ومكونات الاتجاه نحوها.

3- لا يوجد تباين فى تعريف الفقهاء وعلماء الشريعة للتربية الجنسية المرغوبة، وما قدمه علماء النفس والصحة النفسية من تعاريف.

4- هناك اتفاق شبه كامل بين محاولات تحديد وتعريف التربية الجنسية على كل من: أهمية وضرورة تعرف واكتساب الأطفال والمراهقين، والشباب المهارات الأساسية فى مجال التربية الجنسية.

5- التربية الجنسية ليست فقط تعلم عدد من المبادئ والمفاهيم الجنسية، أو ما يطلق عليه التعليم الجنسى، بل هى أوسع من ذلك؛ فهى تعد وبحق تربية للشخصية الإنسانية المتكاملة الجوانب.

6- التربية الجنسية هى الوسيلة الصحيحة لإعداد شخصية الفرد لحياته المستقبلية بشقيها الزواجى والأسرى وللحياة عامة أيضًا.

7– التربية الجنسية عملية مستمرة ومتواصلة، ولا تقتصر على مرحلة سنية معينة، ويحتاجها الصغير والصغيرة، والمراهق والمراهقة، والشاب والشابة، بل والزوج والزوجة.

8– تكاد تجمع الآراء حول التربية الجنسية على أن أهميتها تكمن فى: أنها الوسيلة المناسبة والمثلى لتكوين مشاعر واتجاهات سليمة تجاه الجنس؛ وذلك بما يتوافق مع النمو الجنسى والفسيولوجى، والعقلى والانفعالى والاجتماعى للفرد فى إطار معايير المجتمع الروحية والأخلاقية والدينية.

9– تتفق آراء الباحثين فى مصر والمشرق العربى حول مفاهيم التربية الجنسية مع آراء علماء الغرب نحوها، سواء من حيث المفهوم أو الأهداف أو الوسائل، وذلك خلافًا لما يعتقده البعض، ويثير مخاوفهم من أمور الإباحية والانحلال التى تسود من وجهة نظر البعض المجتمعات الغربية.

10– يذهب البعض إلى أن التربية الجنسية مجموعة من القيم الخلقية التى يحتاجها جميع أفراد المجتمعات البشرية.

11– يرى البعض أن جميع مفاهيم التربية الجنسية تكاد تنبثق مع جميع أسسها من خلال السنة النبوية المطهرة التى تقدم فى رؤيتهم خير نموذج لذلك الفرع من التربية.

ب) الاتجاهات النفسية

والجدير بالذكر هنا، الإشارة إلى أن أول من استخدم الاتجاه Attitude كمفهوم هو الفيلسوف الإنجليزى هربرت سبنسر Spencer؛ حيث عرفه على أنه حالة واستعداد عقلى وعصبى، تنظمه الخبرة، ويولد تأثيرًا ديناميًّا على استجابة الفرد نحو الأشياء والمواقف التى يرتبط بها (Allport: 1935, p. 804-805).

ولهذا فإن للاتجاهات وظيفة دافعية، من حيث دورها كدوافع داخلية لدى الإنسان، تجعله يميل إلى اتخاذ موقف بعينه دون غيره، إزاء ما يواجهه من مثيرات مختلفة فى مواقف حياته اليومية؛ مما يؤدى إلى تصنيف الاتجاهات ضمن الدوافع المكتسبة فى ثنايا عمليات ومراحل التنشئة الاجتماعية ومواقف الخبرة والتعلم.

ولهذا يُعَرِّف حمزة (1979، 197) الاتجاه النفسى على أنه: ميل عام مكتسب، نسبى فى ثبوته، عاطفى فى أعماقه، يؤثر فى الدوافع النوعية ويوجه سلوك الفرد.

"فالاتجاه كمفهوم يعبر عن محصلة استجابات الفرد نحو موضوع ذى صبغة اجتماعية، وذلك من حيث، تأييد الفرد لهذا الموضوع أو معارضته له" (إسكندر وآخرون: 1961، 98).

إذ أن اتجاهات الفرد هى حصيلة تأثر الفرد بالمثيرات العديدة التى تصدر عن اتصاله

بالبيئة وأنماط الثقافة والتراث الحضارى للأجيال السابقة، وهى مكتسبة وليست فطرية أو موروثة" (عبد الرحمن: 1971، 51).

وعلى هذا "تتأثر الاتجاهات بالعوامل الحضارية والثقافية؛ حيث تلعب هذه العوامل دورًا هامًّا فى التأثير على جميع أفراد المجتمع، فتخلق لديهم اتجاهات مشتركة، تختلف من شخص لآخر حسب المجال النفسى الذى يعيش فيه كل فرد" (الغريب: 1978، 355).

وفى هذا تأكيد على البعد الثقافى لمفهوم الاتجاهات، فهى ذات منشأ ومحددات ثقافية، لا تحسب الغرائز لها حسابًا (حمزة: 1979، 116).

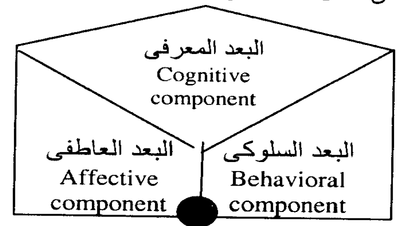
وهذا ما يتفق معه "زهران" (1974، 136)؛ حيث يرى أن الاتجاه تكوين فرضى، أو متغير كامن، أو متوسط (يقع بين المثير والاستجابة) وهو عبارة عن استعداد نفسى، أو تهيؤ عقلى عصبى متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص، أو أشياء، أو موضوعات، أو مواقف، أو أمور فى البيئة التى تستثير هذه الاستجابة.

فالاتجاه يحدد نشاط الفرد بصفة مستمرة حيال المثيرات، التى ترتبط بموضوع الاتجاه (عبد الغفار: 1976، 232).

ولذا فإن للاتجاهات قوة تنبؤية لاستجابات الفرد تجاه مثيرات اجتماعية معينة يواجهها خلال مواقف حياته اليومية.

من العرض السابق يتضح عدد من المحاور التى يمكن إجمالها فيما يلى:

- الاتجاه النفسى يمثل أحد المحاور الرئيسية لميادين علم النفس.
- للاتجاه النفسى ثلاثة مكونات بنائية، حسب كريتش، وكريتشفياد، وبالاكاى (Krech, Crutchfield & Ballachay, 1963) حيث وجدت علاقة ارتباطية متوسطة بين هذه المكونات (ر-50). ويوضح الشكل التالى هذه المكونات:



شكل (1) يوضح مكونات الاتجاه البنائية حسب نظرية

كريتش وكريتشفيلد وبالاكاى (Krech. Crutchfield & Ballachay, 1963)

هذا، وقد أجمعت أغلب النظريات النفسية على أن الاتجاه يتكون من ثلاثة أبعاد هى:

1 – البعد المعرفى (الإدراكى) Cognitive Component: ويشتمل على الأفكار أو المعتقدات التى يعتنقها الفرد حيال موضوع ما.

2 – البعد العاطفى Affective or Emotional component: ويشتمل على مشاعر الفرد وعواطفه تجاه موضوع الاتجاه.

3 – البعد السلوكى Behavioral Component: ويشتمل على نزعات الفرد السلوكية تجاه موضوع الاتجاه.

- الاتجاه يمكن أن يظهر فى صورة سلوك، كما يحتمل أن يظل كامنًا.
- تفيد الاتجاهات فى إمكانية التنبؤات السلوكية التى توضع على أساسها.
- الاتجاهات النفسية ذات منشأ ومحددات ثقافية.
- للاتجاه وظيفة دافعية تشمل دفع السلوك وتوجيهه، وتشكيله بطريقة ما.
- يميل الاتجاه إلى الثبات، والاستقرار لدى الفرد، ولفترات زمنية معينة.
- الاتجاه النفسى ظاهرة نفسية وتربوية مكتسبة.
- الاتجاهات النفسية مرنة، وقابلة للتعديل.

وبناء على ما سبق تتضح أهمية دراسة الاتجاهات النفسية لطلبة الجامعة نحو التربية الجنسية، وما يمكن أن يؤثر فيها من متغيرات مثل:

1 – النوع (الجنس).

2 – التخصص الدراسى.

3 – بيئة التنشئة الاجتماعية (ريف / حضر).

وذلك توطئة لاقتراح برنامج إرشادى لتغيير ما قد يظهر لديهم من اتجاهات سلبية نحو التربية الجنسية.

ثالثًا: دراسات حول اتجاهات الشباب نحو قضايا الجنس

مما سبق تتبلور مشكلة الدراسة الحالية، والتى انصب اهتمامها حول التعرف على طبيعة العلاقة التى قد تربط بين الاتجاه نحو التربية الجنسية لدى شريحة من طلبة كلية التربية –

جامعة عين شمس، وعدد من المتغيرات الفاعلة فيه مثل: النوع، والتخصص الدراسى، وبيئة التنشئة الاجتماعية (ريف/ حضر).

وذلك توطئه لاقتراح برنامج إرشادى لتغيير اتجاهاتهم السلبية نحو التربية الجنسية. وذلك بالشكل الذى يؤدى إلى تهذيب الدوافع الجنسية لديهم، وتحصينهم ضد كل ما يستثيرها إلى أن يأذن لها الله -سبحانه وتعالى- بالإشباع وفقًا للأطر النفسية والاجتماعية والروحية والدينية السليمة.

و بناءً على ما سبق تسعى الدراسة للإجابة عن تساؤلاتها الآتية:

- ما طبيعة اتجاهات طلبة الجامعة نحو التربية الجنسية؟
- هل تختلف اتجاهات طلبة الجامعة نحو التربية الجنسية باختلاف كلا من متغيرى: النوع، والتخصص الدراسى؟
- هل تؤثر بيئة التنشئة الاجتماعية (ريف/ حضر) على اتجاهات طلبة الجامعة نحو التربية الجنسية؟

و تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يلى:

أ) العمل على إثراء البحوث، ودفع جهود الباحثين فى مجال يكاد بكرًا من حيث الدراسات الميدانية.

ب) توفير مقياس عملى للتعرف على الاتجاهات نحو التربية الجنسية لدى شريحة من طلبة الجامعة.

ج) اقتراح طرق عملية ومنظمة يضمها برنامج إرشادى مقترح؛ لتغيير الاتجاهات السلبية التى قد تظهر لدى طلبة الجامعة نحو التربية الجنسية.

تحديد المصطلحات

1- التربية الجنسية: ويقصد بها فى الدراسة الحالية: ذلك النوع من التربية الذى يساعد الفرد - ذكرًا كان أم أنثى - على تقبل نوعه، وبالتالى الدور الجنسى المنوط به مستقبلًا حتى يواجه مشكلاته الجنسية مواجهة واقعية؛ وذلك من خلال اطلاعه على حقائق الحياة الجنسية له وتطوراتها المستمره بطريقة علمية صحيحة واضحة؛ مما يتيح له متابعة تطورات نموه الجنسى دون مفاجأت صادمة وعلى قدر ما يسمح به نموه الجنسى والانفعالى والعقلى والاجتماعى، وذلك فى إطار ما يسود المجتمع من قيم روحية وخلقية ودينية.

2– الاتجاه نحو التربية الجنسية: ويقصد به فى الدراسة الحالية: أنه ذلك المفهوم الوسطى الداخلى الذى يرتبط بمفهوم التربية الجنسية وما تتضمنه من عناصر؛ وهو ما يعبر عن محصلة استجابات شباب الجامعة نحو قضية التربية الجنسية؛ وذلك من حيث تأييدهم، أو رفضهم لكل ما يتعلق بها من بنود احتوى عليها المقياس المستخدم فى الدراسة الحالية.

3– البرنامج الإرشادى: ويقصد به: ذلك البرنامج المخطط المنظم فى ضوء الأسس العلمية؛ لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة للفرد والجماعة، بهدف مساعدتهم على تحقيق النمو السوى، والقيام بالاختيار الواعى المتعقل، وتحقيق التوافق النفسى، ويقوم بتخطيطه وتنفيذه وتقيمه فريق من المؤهلين لذلك (زهران، 1998).

دراسات سابقة

فى ضوء ما أتيح للباحث الاطلاع عليه فيما احتوت عليه المكتبة العربية من تراث نفسى فى مجال التربية الجنسية، يمكن العرض لعدد من الدراسات غير المباشرة التى اهتمت ضمن أهدافها ببعض ما يتعلق بأمور التربية الجنسية؛ حيث لم توجد دراسة ميدانية قدمت تحت عنوان التربية الجنسية بشكل مباشر وذلك فيما يلى:

دراسة: "منيرة حلمى" (1965) حول مشكلات الفتاة المراهقة وحاجاتها الإرشادية؛ ودراسة "صفاء الأعسر" (1967) حول كيفية تخفيض القلق؛ ودراسة "فيوليت إبراهيم" (1973) حول تحليل أحلام اليقظة لدى المراهقات، ودراسة "عزيزة أحمد" (1975) لتصميم مقياس للاتجاهات الوالدية نحو معاملة الفتاة المراهقة؛ ودراسة "زهور إبراهيم" (1979) للاتجاهات الوالدية فى معاملة الفتاة المراهقة فى العراق، ودراسة "يسرية بدوى" وآخرين (1981) لتحديد سن البلوغ لدى التلميذات بمحافظة الإسكندرية، والتى أعقبتها دراسة "يسرية بدوى" وآخرين (1983) حول معدلات انتشار أعراض الحيض، وعسر الطمث لدى عينة من تلميذات المدارس الثانوية الحكومية بالإسكندرية، ثم تلى ذلك دراسة "يسرية بدوي" وآخرين (1983) للعلاقة بين الشخصية وزملة ما قبل الحيض لدى عينة من طالبات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الإسكندرية أيضًا، ودراسة "عامر" (1988) عن أثر استخدام برنامج إرشادى على التوتر النفسى لدى طالبات المرحلة الثانوية، وفى دراسة "مايسة النيال" (1990) كان الاهتمام بالتغيرات المزاجية التى تنتاب الإناث عبر دورة حيض كاملة، ثم هدفت دراسة " عامر" (1992) إلى دراسة الأفكار الجنسية الشائعة لدى المراهقات

فى الريف والحضر؛ ونظرًا لاقتراب هذه الدراسة من بعض المتغيرات التى تهتم بها الدراسة الحالية نعرض لها فيما يلى:

أجريت هذه الدراسة على عينة من طالبات الصف الثالث الثانوى بشعبتيه العلمى والأدبى فى العام الدراسى 88/ 1989 تراوحت أعمارهن ما بين (16.5- 18سنة) بمتوسط عمرى (17.25) وانحراف معيارى (0.5)، وقد أسفرت النتائج عما يلى:

- هناك سحابة قاتمة من الجهل والخلط والتشويش، والمخاوف المرضية والتحريفات والمفاهيم الخاطئة عن مفهوم الجنس ومظاهره تهيمن على عقول وتفكير المراهقات فى كل من الريف والحضر.
- تعانى الفتيات فى كل من الريف والحضر من الجهالة والأمية النفسجسمية بأنفسهن، لدرجة مواجهتهن مظاهر نضجهن الجسمى السوى برصيد ضخم من الخوف والاشمئزاز والرعب.
- هناك فروق دالة فى كل أبعاد مجالات الأفكار الجنسية الشائعة بين مراهقات الريف والحضر لصالح فتيات الريف.

واهتمت دراسة "سحر شعبان" (2001) باقتراح برنامج إرشادى؛ لتنمية وعى المراهقات ببعض المتغيرات النمائية المرتبطة بمرحلة المراهقة، حيث أوصت:

- بضرورة إعداد المراهقين لكل ما يطرأ عليهم من مظاهر النضج الجسمى والجنسى.
- ضرورة نشر الثقافة الجنسية فى مراحل مبكرة من العمر، وبشكل تدريجى فى إطار العادات والتقاليد والتعاليم الدينية والخلقية.

فى حين أن الدراسة الوحيدة – فى حدود ما أتيح للباحث الاطلاع عليه- التى قدمت برنامجًا إرشاديًّا تدريبيًّا فى مجال التربية الجنسية (سرور، 2005) كانت لحماية ذوى الإعاقة العقلية البسيطة من الإساءات الجنسية.

وبالرغم من أن الدراسات الأجنبية فى مجال التربية الجنسية متنوعة؛ إلا أنه من الصعب تعميم نتائجها على مجتمعنا المصرى لاختلاف وتباين عديد من العوامل والمتغيرات الثقافية والحضارية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية؛ إلا أنه من المفيد التعرض لعدد من هذه الدراسات لتعرف ما تهتم به من متغيرات مثل: دراسة "روبرتز" Roberts, 2000)) حول دور الهرمونات فى علم النفس والجنس، ودراسة "أوكامى" وآخرين Okami, et. al., 2001)) حول الاختلافات الجنسية بين البشر فى الجنس والسلـوك، ودراسة "لابافا" Labauva, 2002)

) حول تصميم مدخل متعدد الأبعاد (نفسيًّا وتربويًّا واجتماعيًّا) للتربية الجنسية، ودراسة هوارد وآخرين (Howard, et. al., 2004) حول الخدمات الصحية والتربية الجنسية لصغار المراهقين، ودراسة لارسون وآخرين (Larsson, et. al. 2006) حول تقييم التعبيرات المعبرة عن التربية الجنسية لدى طلاب المدارس العليا بالسويد.

فى ضوء العرض السابق يمكن أن نخلص إلى:

1- تفتقد المكتبة العربية بشكل حاد وغير مبرر إلى دراسات وبحوث ميدانية فى التربية الجنسية؛ إذ لا توجد دراسة واحدة تناولت التربية الجنسية دراسة ميدانية تحاول معرفة أثر متغير ما، وتحديد طبيعة علاقته بها.

2- الدراسات التى تناولت التربية الجنسية بشكل واضح ومباشر، جميعها دراسات نظرية تربوية حاولت أن تنظر للتربية الجنسية كأحد أطياف التربية، وذلك مثل دراسات: رويده برجاوى (1985)، علوان (1990)، عزب (1996)، القزاز (1999).

3- هناك فئة من الدراسات غير المباشرة اهتمت فى ثناياها بموضوع التربية الجنسية، وذلك دون إشارة إلى ذلك فى عناوينها، ويجمع بين هذه الدراسة أنها جميعا اهتمت بمشكلات الطالبات الجامعيات أو المراهقات بشكل عام.

4- كان هناك اهتمام بالتربية الجنسية لأصحاب الإعاقات، لم يقابله اهتمام بالشأن نفسه لدى العاديين.

5- تكاد تجمع توصيات جميع الدراسات بضرورة التصدى للتربية الجنسية بالدراسة والبحث مع وضع برامج لتفعيلها.

6- هناك فروق دالة فيما يتعلق بأمور الجنس بالنسبة لمتغير بيئة التنشئة الاجتماعية (ريف/ حضر).

فى ضوء ما سبق عرضه، اضطرت الدراسة الحالية إلى استخدام الصياغة الصفرية للفروض، لعدم وجود نتائج من الدراسات السابقة تحدد وجهة معينة للفروض؛ لذا جاءت فروض الدراسة الحالية كما يلى:

1 – لا توجد اتجاهات دالة إحصائيًّا لأفراد عينة الدراسة الحالية من بين طلبة الجامعة نحو التربية الجنسية، وذلك فى ضوء المقياس المستخدم فى الدراسة الحالية.

2 – لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين اتجاهات الطلبة واتجاهات الطالبات أفراد عينة الدراسة الحالية نحو التربية الجنسية، وذلك فى ضوء المقياس المستخدم فى الدراسة الحالية.

3 – لا توجد فروق دالة إحصائيًّا فى اتجاهات الطلبة أفراد عينة الدراسة الحالية نحو التربية الجنسية تتعلق بتخصصهم العلمى (علوم رياضية/ آداب)، وذلك فى ضوء المقياس المستخدم فى الدراسة الحالية.

4 – لا توجد فروق دالة إحصائيًّا فى اتجاهات الطلبة أفراد عينة الدراسة الحالية نحو التربية الجنسية تتعلق ببيئه تنشئتهم الاجتماعية (ريف/ حضر)، وذلك فى ضوء المقياس المستخدم فى الدراسة الحالية.

الطريقة والإجراءات

1 – العينة: تألفت عينة الدراسة الحالية من (128) طالبًا وطالبة، من بين الطلاب المقيدين بالفرقة الرابعة بكلية التربية – جامعة عين شمس من بين طلاب شعبتى: الرياضيات وعلم النفس وذلك بالتساوى. فى حين انقسمت العينة إلى (68) طالبة و (60) طالبًا، وذلك بمتوسط عمرى قدره (22) عامًا وست شهور، وانحراف معيارى قدرة (3.9).

2– أدوات القياس: مقياس "عين شمس" للاتجاه نحو التربية الجنسية لدى طلبة الجامعة (إعداد: الباحث)

- أعد هذا المقياس بهدف التعرف على طبيعة اتجاهات طلبة الجامعة نحو التربية الجنسية (مفهومًا، وأهدافًا، ووسائل)، وذلك كظاهرة اجتماعية يتحتم على الفرد مواجهتها فى مواقف حياته اليومية، الأمر الذى ينعكس تلقائيًّا على مستويات التفاعل الاجتماعى للفرد أثناء هذه المواقف.
- قام الباحث بالإطلاع على ما اتيح له، مما يذخر به التراث والأدبيات النفسية فى مجال قياس الاتجاهات النفسية عامه، وما ارتبط بها من أطر نظرية، وكذلك المحاولات التى بذلت من أجل قياسها لتحديدها والتعرف عليها.
- استخدم الباحث أسلوب السؤال المفتوح للطلبة لكى يجمع المفردات التى يمكن أن تكشف عن اتجاهاتهم نحو التربية الجنسية، وذلك على مستوى مواقف الحياة فى: المنزل، مع أفراد الأسرة، فى الشارع، فى أثناء مشاهدة فيلم سينمائى، فى الجامعة، فى محاضرة دراسية، وغيرها.
- من بين إجابات الطلاب على هذه الاسئلة المفتوحة، يكون قوام المقياس موضع الإعداد، والذى يكون فى صورته الأولية من عدد (64) عبارة تراوحت بين السلبية والإيجابية فى اتجاهها نحو التربية الجنسية فى جوانبها الثلاثة:

أ) الاتجاه نحو مفهوم التربية الجنسية.

ب) الاتجاه نحو المشاعر والأفكار الجنسية الداخلية.

ج) الاتجاه نحو الأساليب والطرق المستخدمة فى توصيل مفاهيم التربية الجنسية.

تقنين المقياس

أ) الدراسة الاستطلاعية: حيث تم تجريب المقياس فى صورته الأولية على عدد من الطلاب؛ وذلك لمعرفة مدى استيعابهم لمضمون عباراته، واستبعاد ما يغمض عليهم من كلمات أو عبارات، وفى ضوء ذلك تمت إعادة صياغة ما التبس فهمه عليهم من بين ألفاظ وعبارات المقياس.

ب) صدق المقياس: فى سبيل التحقق من صدق مقياسه اتبع الباحث ما يلى:

1 – الصدق المنطقى: حيث تم عرض المقياس فى صورته على عدد من أساتذة علم النفس والصحة النفسية، لاستطلاع آرائهم حول عبارات المقياس، وسلامة صياغتها، وقدرتها على قياس ما وضعت لقياسه، وقد تم الاستجابة إلى كافة الملاحظات التى قدمت من جانبهم، ولم يؤخذ فى الاعتبار إلا العبارات التى حصلت على نسبة (100٪) من بين المحكمين.

2 – الصدق العاملى: وفى هذا السبيل اعتمد الباحث طريقة التحليل العاملى الاستكشاف لمفردات المقياس، حيث تم تطبيق المقياس على عينة قوامها (203) طالبًا وطالبة من بين الطلاب المقيدين بالفرقة الثانية بكلية التربية جامعة عين شمس، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (19) عامًا، و (21) عامًا، وذلك بمتوسط عمرى مقداره (20) عامًا وتسعة شهور.

وتم إخضاع نتائج تطبيق المقياس للتحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسية Principles Components لـ هوتلينج Hotelling؛ وذلك بهدف اكتشاف البنية العاملية للمقياس، مع استخدام التدوير المتعامد Varimax Rotation لمصفوفات المكونات العاملية الأولية، ومن ثم الاحتكام إلى محك "كايزر" حيث لا تقل المميزة (الجذر الكامن Eigen Values) عن الواحد الصحيح. (أبو حطب وصادق، 1996: 658)

وقد أسفرت نتيجة التحليل العاملى من الدرجة الأولى للمصفوفة الارتباطية لبنود المقياس موضع التقنين من رتبة (64×64)، عن وجود خمسة عوامل؛ حيث تراوحت قيم

شيوع الارتباطات للعبارات فيها ما بين (0.50) إلى (076)، وجميعها تشبعات ذات دلالة إحصائية؛ وهو ما يفسر التباين العاملى الحقيقى لمفردات المقياس.

وهنا يمكن النظر إلى قيم شيوع المفردات الناتجة على أنها معاملات ثبات لهذه المفردات؛ حيث إن الشيوع يمثل مجموع مربعات تشبعات المفردة على جميع العوامل الناتجة فى المصفوفة العاملية.

وبلغت قيم التباين لتلك العوامل الخمسة على الترتيب: 29.7٪، 20.2٪، 11.7٪، 3.8٪، 3.1٪.

وعند إجراء التحليل العاملى من الدرجة الثانية أسفرت النتائج عن وجود عوامل؛ حيث كانت قيمة الجذر الكامن لكل منها هى: (19.3)، (15.8)، (11.6). أما نسبة التباين لها فقد بلغت على التوالى: 23.1٪، 21.7٪؛ 16.2٪.

وعلى هذا فإن التباين الكلى لعوامل المقياس الثلاثة موضع التقنين بلغت قيمته (61٪). وبحثًا عن المغزى السيكلوجى الكامن خلف هذه العوامل، تم التدوير المتعامد لها بطريقة الفاريماكس Varimax.

واتبع الباحث محك "كايزر" لاختيار تشبعات المفردات بالعوامل، والذى يعتبر قيم التشبعات التى تصل قيمتها إلى (0.3). أو أكثر تشبعات دالة إحصائيًا.

ومن هنا يتضح أن النتيجة النهائية للتحليل العاملى لمقياس " عين شمس" للاتجاه نحو التربية الجنسية(•). وذلك بعد التدوير تشير إلى وجود ثلاثة عوامل تمثل هذا الاتجاه، كما أشارت نتيجة التحليل إلى أن جميع مفردات المقياس موضع التقنين كانت قيم تشبعاتها ذات دلالة إحصائية وفقًا للمحك المستخدم، وبذلك أصبح عدد مفردات المقياس بعد التحليل، (54) مفردة؛ نظرًا لحذف عدد (10) مفردات، كانت قيم تشبعاتها غير دالة إحصائيًا وفقًا للمحك المستخدم.

ج) ثبات المقياس: حيث تم التحقق من ثبات المقياس فى صورته العاملية النهائية، من خلال تطبيقه مرتين على عينة قوامها (40) طالبًا وطالبة، وذلك بفاصل زمنى مقداره (21) يومًا؛ حيث اعتمدت الدراسة طريقة: إعادة الاختبار للتعرف على قيمة معامل ثبات كل من عوامل المقياس الفرعية الثلاث، وكذلك المقياس ككل.

(•) انظر الملاحق.

ويوضح جدول (1) التالى قيم معاملات الثبات التى تم التوصل إليها.

جدول (1)

قيم معاملات ثبات عوامل مقياس

"عين شمس" للاتجاه نحو التربية الجنسية

العامل	قيمة معامل الثبات
1 – الاتجاه نحو مفهوم التربية الجنسية.	0.78
2 – الاتجاه نحو المشاعر والأفكار الجنسية الداخلية.	0.66
3 – الاتجاه نحو الأساليب والطرق المستخدمة لتوصيل مفاهيم التربية الجنسية.	0.73
الاتجاه العام نحو التربية الجنسية.	0.72

ويلاحظ أن جميع معاملات الثبات الناتجة دالة عند مستوى (0.01)، ويتضح من ذلك مدى ما يتمتع به المقياس وعوامله من معاملات ثبات مرتفعة، مما يمكن معه الوثوق بنتائج تطبيقه.

ويوضح جدول (2) التالى مكونات مقياس الاتجاه نحو التربية الجنسية، ومقاييسه الفرعية الثلاث.

جدول (2)

يوضح المقاييس الفرعية الثلاث لمقياس عين شمس للاتجاه نحو التربية الجنسية، وأعداد العبارات، وأرقام العبارات الإيجابية والسلبية لكل مقايس

العبارات / المقياس الفرعى	عدد العبارات	اتجاه العبارات	أرقام العبارات
1 – الاتجاه نحو مفهوم التربية الجنسية.	17	موجبة	1، 7، 10، 13، 16، 19، 22، 25، 28، 31، 37، 43، 49
		سالبة	4، 34، 40، 46
2 – الاتجاه نحو المشاعر والأفكار الجنسية الداخلية.	20	موجبة	29، 44، 54
		سالبة	2، 5، 8، 11، 14، 17، 20، 23، 26، 32، 35، 38، 41، 47، 50، 52، 53

3 – الاتجاه نحو الأساليب والطرق المستخدمة لتوصيل مفاهيم التربية الجنسية.	17	موجبة	3، 12، 21، 30، 36، 39، 42، 48، 51
		سالبة	6، 9، 15، 18، 24، 27، 33، 45

رابعًا: نتائج الدراسة العلمية

حاولت الدراسة الحالية التعرف على طبيعة اتجاهات شريحة من طلبة الجامعة نحو التربية الجنسية، وأثر عدد من المتغيرات، مثل: النوع، والتخصص الدراسى، وبيئة التنشئة الاجتماعية (ريف/ حضر) من حيث مدى فعاليتها من عدمه فى تكوين هذه الاتجاهات. وذلك بالشكل الذى يمكن معه فهم مكونات هذه الاتجاهات بالكيفية التى يمكن من خلالها تقديم برنامج إرشادى مقترح لتغيير هذه الاتجاهات فى حالة ما إذا كانت سلبية، فى ضوء قيم المجتمع ومعتقداته الدينية والروحية، وبالطريقة التى تساعد على نضج شخصية الفرد، ذكرًا كان أم أنثى.

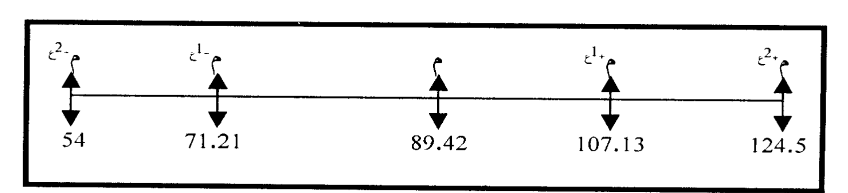
وتعرض الدراسة الحالية لنتائج فروضها الأربعة وتفسيرها فيما يلى:

أ) نتائج التحقق من صحة الفرض الأول: والذى ينص على أنه: لا توجد اتجاهات دالة إحصائيًا لأفراد عينة الدراسة الحالية من بين طلبة الجامعة نحو التربية الجنسية، وذلك فى ضوء المقياس المستخدم فى الدراسة الحالية.

وللتحقق من صحة ذلك الفرض، كان لابد من حساب المسافات المتساوية لمقياس "عين شمس" للاتجاه نحو التربية الجنسية لدى طلبة الجامعة، وذلك بعد تحويلها فى ضوء المتوسط الحسابى والانحراف الميعارى، وهو ما يوضحه شكل (2) التالى:

شكل (2)

يوضح المسافات المتساوية لمقياس "عين شمس" للاتجاه نحو التربية الجنسية لدى طلبة الجامعة فى ضوء المتوسط الحسابى والانحراف المعياري



يتضح من الشكل السابق أنه طبقًا لمدى درجات المقياس الذى يتراوح بين الدرجة (54) التى تعد أقل درجة، والدرجة (162) التى تعد أعلى درجاته، فى حين أن الدرجة (108) هى درجة الحياد، يتضح أن (72٪) أو ما يقابل (م+1ع) من أفراد العينة تقل درجاتهم عن نقطة الحياد؛ مما يشير إلى وجود اتجاه سلبى من جانب أفراد العينة نحو التربية الجنسية، وهو ما يعنى عدم تحقق صحة الفرض الأول للدراسة الحالية.

ويمكن تقبل هذه النتيجة فى ضوء وضعية الرفض الاجتماعى للتربية الجنسية، وما يتعلق بها من جانب الأسرة والمجتمع على حد سواء؛ وذلك فى ضوء التخوف من تفشى الانحلال وازدياد الرغبة الجنسية فى تجمعات المراهقين، أو الشباب حال السماح بتدريس مفاهيم التربية الجنسية، أو تدريب المراهقين والشباب على مهاراتها، ومهارات التواصل الاجتماعى بين الجنسين.

وهو ما يوضح تناقض المواقف الاجتماعية لأفراد المجتمع، وهم من تتعالى صيحاتهم تخوفًا من ذلك الانتشار الواسع لوسائل الترويج للانحلال الجنسى فى كافة وسائل الإعلام المقروءة أو المسموعة أو المرئية أرضيًّا وفضائيًّا وعلى مدى واسع اليوم، دون التفكير فى مواقفهم الرافضة للوسائل العلمية البديلة والكفيلة؛ لدرء تلك المخاطر والمتمثلة فى التربية الجنسية.

وطلبة الجامعة هم فى النهاية نتاج لذلك المجتمع الذى يغلف لهم مفاهيم التربية الجنسية خلال ما مروا به من عمليات تنشئة اجتماعية بكل ما هو سلبى، وبالتالى فلا غرابة فى وجود اتجاهات سلبية لديهم نحو التربية الجنسية سواء على مستوى المفهوم، أو المشاعر، أو الوسائل.

ويمكن لنا تلمس تلك الفجوة التى لا يمكن تجاهلها بين السلوكيات والتفاعلات الحياتية للطلاب، بل وما توحى ملابسهم به من إيحاءات جنسية واضحة وصريحة أو ضمنية وبين اتجاهاتهم السلبية نحو المفهوم العلمى والصحيح المفسر لما يجهله كثير منهم عن جنسه وتفاعلاته الداخليه ونزعاته الذاتية. تلك الفجوة التى قد يعانيها المجتمع كله بكل أفراده وشرائحه وطوائفه بين القول والفعل. من هنا يمكن تلمس مأزق التربية الجنسية كمفهوم حياتى لابد منه، ويستشعر الجميع أهميته، ولكن هذا من الناحية النظرية، فى حين يعانى فى الوقت ذاته الرفض من جانب هؤلاء أنفسهم عند محاولة تفعيله فى الواقع العملى؛ وذلك نظرًا لاتجاهاتهم السلبية نحو موضوعات التربية الجنسية التى تنبىء عن إرث ثقافى لا يمكن

تجاهله، ولا زال يُورث حتى الآن؛ وذلك نظرًا لغياب جهد حقيقى يعمل على تغيير تلك الاتجاهات وبالشكل الصحيح.

ب) نتائج التحقق من صحة الفرض الثانى: والذى ينص على أنه:

لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين اتجاهات الطلبة واتجاهات الطالبات، أفراد عينة الدراسة الحالية نحو التربية الجنسية، وذلك فى ضوء المقياس المستخدم فى الدراسة الحالية.

وللتحقق من صحة ذلك الفرض، تم حساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة باستخدام اختبار (ت)، ويوضح جدول (3) التالى نتائج ذلك.

جدول (3)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت"

ومستوى الدلالة بين الجنسين فى الاتجاه نحو التربية الجنسية

البيان / الاتجاه نحو التربية الجنسية	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
1 – الاتجاه نحو مفهوم التربية الجنسية.	ذكور	60	34.24	11.21	3.49	دالة عند مستوى (0.01)
	إناث	68	41.32	8.94		
2 – الاتجاه نحو المشاعر والأفكار الجنسية الداخلية.	ذكور	60	33.16	14.28	2.82	دالة عند مستوى (0.01)
	إناث	68	40.64	12.07		
3 – الاتجاه نحو الأساليب والطرق المستخدمة لتوصيل مفاهيم التربية الجنسية.	ذكور	60	30.19	11.08	3.47	دالة عند مستوى (0.01)
	إناث	68	37.93	11.01		
4 – الاتجاه العام نحو التربية الجنسية.	ذكور	60	32.53	12.19	3.23	دالة عند مستوى (0.01)
	إناث	68	39.96	10.68		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب ومتوسطات درجات الطالبات فى الاتجاه العام نحو التربية الجنسية وعوامله الثلاثة، وجميعها

فروق ذات قيم دالة إحصائيًا عن مستوى (0.01) ولصالح مجموعة الطالبات، وهو ما يعنى عدم تحقق صحة ذلك الفرض أيضًا.

وهو ما يجيز القول: بأن اتجاه طالبات الجامعة نحو التربية الجنسية أكثر إيجابية من اتجاه الطلاب، وهى نتيجة يمكن تقبلها من حيث الوضع الاجتماعى لكل من الطالب والطالبة داخل الشبكة الأسرية الصغيرة، أو داخل الشبكة الاجتماعية الأشمل؛ حيث يتمتع الطلاب الذكور بجوانب الحرية التى تمكنهم ليس فقط من التعرف أو المشاهدة أو الاختلاط، بل قد يصل الأمر إلى حد التجريب لبعض الممارسات ذات الضرر الكبير عليهم بالمقارنة ينفعها. وهو ما قد يتفاخر به الطلاب بين بعضهم البعض، وعلى هذا قد يصبح اتجاههم نحو الشفافية والوضوح ومعرفة الأخطاء فى الجانب الجنسى من الحياة أكثر إحباطًا لهم ولرغباتهم من وجهة نظرهم، وذلك لإمكانية تحقيق إشباعاتهم؛ حيث إنها متاحة ومقبولة اجتماعيًا فى ضوء غض الأسرة والمجتمع الطرف عنها باعتبارهم ذكور لا خوف عليهم من وجهة نظر عمليات التنشئة الاجتماعية السائدة.

بينما قد يصبح الضوء الوحيد أمام الطالبة الجامعية بصفة خاصة والإناث عامة فى ظل ذلك النفق المظلم اجتماعيًا هو التشبث بآلية واضحة لمعرفة من أين يأتى الخطر الحقيقى؟ فى مجال تدرك الطالبة بالتأكيد أنها ستتحمل كافة أعبائه مستقبلًا، من أعباء زوجية، وحمل وولادة ورضاعة، وتربية بشكل عام، وترتكز أغلب مسئولياته على الأنثى خاصة. فالتفكير المنطقى هنا قد يكون اتجاه الطالبات نحو هذا المجال (التربية الجنسية) الذى يؤهلهن بشكل علمى صحيح إلى هذه الوظائف الأساسية فى حياتهن المستقبلية، التى لا فكاك منها أكثر إيجابية بالمقارنة باتجاه الطلاب أنفسهم، وذلك وفقًا لمبدإ (بيدى لا بيد عمرو).

ج) نتائج التحقق من صحة الفرض الثالث، والذى ينص على أنه:

لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين اتجاهات الطلبة أفراد عينة الدراسة الحالية نحو التربية الجنسية تتعلق بتخصصهم العلمى (علوم رياضية /آداب)، وذلك فى ضوء المقياس المستخدم فى الدراسة الحالية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة الحالية، من حيث متغير التخصص الدراسى (علوم رياضية آداب)، وذلك باستخدام اختبار "ت" وهو ما يوضحه جدول (4) التالى:

جدول (4)

يوضح المتوسطات، والانحرافات المعيارية وقيمة "ت"

ومستوى الدلالة لأفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير: التخصص الدراسى

البيان / الاتجاه نحو التربية الجنسية.	التخصص الدراسة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
1 - الاتجاه نحو مفهوم التربية الجنسية.	علوم رياضية	64	36.49	10.17	0.7	غير دالة
	آداب	64	35.11	12.01		
2 - الاتجاه نحو المشاعر والأفكار الجنسية الداخلية.	علوم رياضية	64	38.33	12.19	1.07	غير دالة
	آداب	64	36.19	11.29		
3 - الاتجاه نحو الأساليب والطرق المستخدمة لتوصيل مفاهيم التربية الجنسية.	علوم رياضية	64	33.01	8.97	1.04	غير دالة
	آداب	64	30.83	14.01		
4 - الاتجاه العام نحو التربية الجنسية.	علوم رياضية	64	35.95	10.47	0.93	غير دالة
	آداب	64	34.04	12.44		

يتضح من الجدول السابق أن قيم "ت" المستخرجة أقل من قيمها الجدولية، وهو ما يمكن القول معه بعدم تحقق صحة هذا الفرض، وهو ما يعنى عدم تأثر اتجاه الطلبة من أفراد عينة الدراسة نحو التربية الجنسية وفقًا لمتغير: التخصص الدراسى.

وهو الأمر الذى يمكن قبوله فى ضوء حقائق الواقع المعاش والمناهج المقررة فى كل تخصص؛ إذ لا يمكن القول بأن طلاب تخصص ما يتميزون عن طلاب تخصص آخر بدراسة طرق التكاثر فى الحيوان والنبات أو التناسل فى الإنسان؛ إذ إنه من الواضح أنها دراسة شكلية نظرية لحقائق علمية جافة كأداء لواجب لا أكثر، وذلك دون أن تكون مرتبطة بجوانب الحياة. وهذا فى حالة إذا ما كانت تلك الأمور تدرس بشكل سليم، اللهم إلا فى كليات الطب نظرًا لطبيعة التخصص، ولا يجوز هنا الادعاء بأن التربية الجنسية تضمنتها مقررات ومناهج دراسية، سواء فى التعليم ما قبل الجامعى أو التعليم الجامعى، وهو ما قد يعد نوعًا من أنواع إبراء الذمم من جانب المجتمع، خاصة وأن القائمين على التدريس قد يكون لديهم اتجاه

سلبى فى الأساس نحو التربية الجنسية، فيتم غض البصر عن تلك الموضوعات وإهمالها وعدم شرحها، وأيضًا عدم الاهتمام بها فى موضوعات اختبار نهاية العام، وهو ما قد يوصل رسالة سلبية للطالب منذ سنوات دراسته الأولى بالأبعاد السلبية لتلك الموضوعات، وفى ظل ذلك وبالاشتراك مع العوامل الأخرى يمكن أن تظهر تلك الاتجاهات السلبية لدى جميع الطلاب دون أن تتأثر بفعالية متغير: التخصص الدراسى؛ وذلك نظرًا لطبيعة التعليم الشكلى غير المرتبط بالحالات النفسية والحياتية للطلاب.

د) نتائج التحقق من صحة الفرض الرابع: والذى ينص على أنه:

لا توجد فروق دالة إحصائيًّا فى اتجاهات الطلبة أفراد عينة الدراسة الحالية نحو التربية الجنسية تتعلق ببيئة تنشئتهم الاجتماعية (ريف/ حضر)، وذلك فى ضوء المقياس المستخدم فى الدراسة الحالية.

وللتحقق من صحة ذلك الفرض تم حساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة الحالية من حيث متغير: بيئة التنشئة الاجتماعية (أبناء الريف، أبناء الحضر)، وذلك باستخدام اختبار "ت" وهو ما يوضحه جدول (5) التالى:

جدول (5)

يوضح المتوسطات درجات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة لأفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير: بيئة التنشئة الاجتماعية

البيان / الاتجاه نحو التربية الجنسية.	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
1 – الاتجاه نحو مفهوم التربية الجنسية.	أبناء الريف	58	43.11	11.29	5.67	دالة عند مستوى (0.01)
	أبناء الحضر	70	32.33	10.57		
2 – الاتجاه نحو المشاعر والأفكار الجنسية الداخلية.	أبناء الريف	58	39.47	13.01	3.67	دالة عند مستوى (0.01)
	أبناء الحضر	70	31.51	11.88		
3– الاتجاه نحو الأساليب والطرق المستخدمة لتوصيل مفاهيم التربية الجنسية.	أبناء الريف	58	40.12	10.13	0.64	غير دالة
	أبناء الحضر	70	38.77	12.96		

4 – الاتجاه العام نحو التربية الجنسية.	أبناء الريف	58	40.90	11.48	3.30	دالة عند مستوى (0.01)
	أبناء الحضر	70	34.20	11.77		

يتضح من الجدول السابق أن قيم "ت" المستخرجة فى كل من: الاتجاه العام نحو التربية الجنسية، وعاملى: الاتجاه نحو مفهوم التربية الجنسية، والاتجاه نحو المشاعر والأفكار الجنسية الداخلية، هى قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01)، بينما كانت قيمة "ت" المستخرجة فى عامل: الاتجاه نحو الأساليب، والطرق المستخدمة لتوصيل مفاهيم التربية الجنسية غير دالة إحصائيًّا.

مما يمكن معه القول: إن صحة هذا الفرض قد تحققت بشكل كبير، حيث أسفرت التحليلات الإحصائية عن وجود فروق لصالح أبناء الريف فى الاتجاه العام نحو التربية الجنسية وعاملى: الاتجاه نحو مفهوم التربية الجنسية، والاتجاه نحو المشاعر والأفكار الجنسية الداخلية، وهو ما قد يتفق مع نتائج دراسة: عامر (1992).

ويمكن قبول هذه النتيجة فى ضوء طبيعة بيئة الريف التى تذخر بعديدٍ من المفردات التى قد تساعد على استيعاب الفرد لمبادئ التربية الجنسية، وذلك من خلال التعلم الاجتماعى بالأنموذج؛ حيث توجد طيور وحيوانات تمارس طرق تكاثرها أمام العيون، وجميع أفراد المجتمع فى حالة تقبل لذلك باعتباره أمرًا طبيعيًّا، وذلك خلاف أبناء الحضر حيث لا تتوافر أمامهم مثل هذه النماذج وما تحتويه من معانى.

أضف إلى ذلك انفتاح بيئة الريف على كل ما يتعلق بمظاهر البلوغ، أو بقضايا الزواج والإنجاب عامة، وكذلك أسباب الطلاق دون قيود فى الحديث؛ مما قد يؤدى إلى نوع من التعلم الاجتماعى النوعى يميز تلك البيئة، وهو ما يمكن فى ضوئه تفسير وتقبل نتيجة الدراسة الحالية بالنسبة لهذا الفرض.

خامسًا: برنامج إرشادى مقترح لتغيير الاتجاهات السلبية نحو التربية الجنسية لدى طلاب الجامعة

لعل ما تهدف إليه التربية وعلى اختلاف أطيافها فى ضوء وظيفتها الاجتماعية: هو تنمية المهارات البشرية لأفراد المجتمع بشكل عام، وذلك بهدف تعديل أنماط السلوكيات البشرية بالشكل الذى يتناسب وأهداف المجتمع فى كافة المجالات.

ولعل هذا هو ما تتفق معه التربية الجنسية من حيث ما ترمى إليه من أهداف تتمثل فى:

1 - تنمية وعى الفرد من الجنسين بخصائص جنسه، وخصائص الجنس المخالف له نفسيًّا وعقليًّا وجسميًّا بالشكل الذى ينمى لديه قيمة احترام الجسد، وتبصر جوانب القدره الإلهية فى كل دقائق مكونات ذلك الجسد.

2 - تنمية معدل الرضا النفسى عن النوع لدى كُلٍّ من الجنسين، وتصفية كل ما يمكن أن يثار داخل الفرد من مشاعر اشمئزاز، أو رفض، أو نقمة على جنسه، أفرزتها مواقف الحياة المختلفة لسبب أو لآخر.

3 - إدراك حكمة اختلاف النوع، ومشروعية الزواج الذى أقرته كافة الأديان كإطار شرعى ونظام أكمل مقبول من جانب غالبية أفراد المجتمع لاستمرارية وجوده.

4 - العمل على عدم اختزال نظرة كل فرد من الجنسين نحو الجنس المخالف له فى ضوء علاقة جسدية محضة، دون النظر إلى ارتباطاتها النفسية والعقلية، والاجتماعية المساندة والمدعمة لأهداف هذه العلاقة الجسدية كما شرعها الخالق جل وعلا.

5 - تعديل نظره الفرد من الجنسين إلى الجنس المخالف له بالشكل الذى يضفى بعدًا إيجابيًّا على أهداف حياته وحياة شريك حياته مستقبلًا.

6 - تنمية سمات شخصية الفرد فى الجانب الاجتماعى من حيث المشاركة، والتعاون، والاهتمام بالنظر للروابط الإنسانية والدور الاجتماعى للفرد.

7 - تنمية مهارات الفرد ذكرًا كان أم أنثى على بناء علاقات سوية مع أفراد الجنس الآخر نفسيًّا وعقليًّا وشخصيًّا.

8 - تنمية الشعور بالمسئولية لدى كُلٍّ من الجنسين؛ للاستعداد إلى دخول حياة مشتركة يتحمل فيها كل طرف مسئوليته لكى تنجح وتثمر.

9 - كسر الحواجز بين الجنسين، وتصفية الأفكار غير السوية من وجهة نظر كل جنس نحو الآخر.

وعادة عند النظر فى وضع تصميم إرشادى فى مجال التربية الجنسية، يكون من الأهمية بمكان الاستناد إلى عدة أسس من بينها:

1 - التجارب والبرامج الإرشادية السابقة، والنظريات والآراء الحاكمة فى ذلك المجال.

2 - نتائج الدراسات السابقة التى تمت فى هذا المجال.

3 - الحاجات الإرشادية للمستهدفين من تلك البرامج.

وهو ما نعرض له فيما يلى:

أ) التجارب والبرامج الإرشادية السابقة فى مجال التربية الجنسية:

فى ضوء ما أتيح للباحث الاطلاع عليه، يمكن القول: إن هناك افتقارًا واضحًا فى التراث السيكولوجى العربى إلى التجارب والبرامج الإرشادية فى مجال التربية الجنسية، وذلك فيما عدا:

- دراسة سرور (2005)، والتى تم فيها تعريب برنامج إرشادى للتدريب على عدد من المهارات السلوكية للأطفال المتخلفين عقليًا للوقاية من الإساءات الجنسية.
- بعض المحاولات الجادة لعدد من منظمات المجتمع المدنى مثل: ما يقدم فى الهيئة الإنجيلية من خلال وحدة العمل مع الأهل فى التربية الجنسية، وكريتاس – مصر مركز سيتى. وهى عبارة عن مجموعة من الإرشادات، ولكنها تفتقر الشكل العلمى الصحيح للبرامج الإرشادية.
- إلا أنه عند النظر إلى التجارب والبرامج الإرشادية فى ذلك المجال على المستوى العالمى، تعرض الدراسة الحالية لعدد من التجارب، التى تتفق برامجها مع ما يسود داخل مجتمعنا من أطر دينية وروحية، وذلك لتجنب الانتقادات التى تستند إلى اختلاف قيمنا المجتمعية عن المجتمعات الغربية، وفى ضوئها تسود جميع العادات والتقاليد التى تحدد درجة القبول والانفتاح التى تحكم مجال العلاقة بين الجنسين.
- حيث صمم "أندرسون" و "ويستون" (Anderson & Whiston, 2005) برنامج تدريبى وقائى من الإساءة الجنسية والاغتصاب، تم اختبار فعالية معالجته التى بلغ عددها (102) على عينة قوامها (18.172).
- كما قدمت دراسة ميتشنر (Michner, 2006) **قائمة بالشروط التى يجب اتباعها، قبل الشروع فى تصميم البرامج الإرشادية فى ميدان التربية الجنسية وهى:**

أ) ضرورة تحديد الاحتياجات الإرشادية والتدريبية للمشاركين فى برامج التربية الجنسية من خلال منهج الدراسات الاجتماعية.

ب) تحديد أفضل طرق تدريس هذه الاحتياجات.

ج) العمل على تحديد اتجاهات الوالدين التى يجب أن توضع فى الاعتبار نحو التربية الجنسية، وطرق تدريسها، وكذلك وجهة نظرهما نحو مشكلات الزواج غير الرسمى بين الشباب والتى يتوجسا خوفًا منها.

وتقترح الدراسة اتباع الخطوات التالية:

1 – الاهتمام بالحاجات النفسية وطرق إشباعها لدى أفراد البرنامج.

2 – يجب تدريس فعاليات البرنامج للأولاد والبنات معًا.

3 – يجب اعتماد مقرر التربية الجنسية بشكل أساسى فى المدارس الأولية، وذلك عدا قضايا الزواج وأشكاله، التى يجب أن تدرس فى مراحل لاحقه.

4 – أكثر التكنيكات ذات احتمالية النجاح العالية كانت ديناميات المناقشات الجماعية الحرة.

5 – الروح العلمية يجب أن تغلف جميع المناقشات، وكذلك الخبرات الخاصة المقدمة من المشاركين أو المدربين.

6 – يجب مشاركة الرجال والنساء من المعلمين أو المدربين فى قيادة البرنامج وتوجيهه.

7 – القواعد الاختيارية للدخول فى البرنامج يجب إعلانها بوضوح وشفافية.

8 – يجب الاهتمام بالمقابلة والآراء المعاكسة والعلاقات، مع تثبيت وجهات النظر الصحيحة للمشاركين.

9 – من المعتاد أن كثير من الآباء يعتقدون أن هناك مبالغة فى تقديم هذه المقررات.

ب) نتائج الدراسات السابقة التى تمت فى هذا المجال:

والتى أشارت نتائج بعضٍ منها، فيما يتعلق بالتربية الجنسية إلى:

1 – يجب التصدى لجميع مشكلات التربية الجنسية بالدراسة والبحث الجاد؛ نظرًا للضرورة الاجتماعية الحقيقية لذلك.

2 – لمتغير: بيئة التنشئة الاجتماعية (ريف/ حضر) أثر دال إحصائيًا على المفاهيم الجنسية للفرد.

هذا علاوة على نتائج الدراسة الحالية التى كشفت عن أن:

1 – اتجاهات طلبة الجامعة نحو التربية الجنسية سلبية وليست إيجابية.

2 – هناك فروق فى الاتجاهات إلى التربية الجنسية ترجع إلى اختلاف النوع؛ حيث كانت اتجاهات الطالبات أكثر إيجابية من الطلاب.

3 – لم تتأثر اتجاهات طلبة الجامعة نحو التربية الجنسية بفعالية متغير: التخصص الدراسى.

4 – اختلفت اتجاهات طلبة الجامعة نحو التربية الجنسية باختلاف بيئة التنشئة الاجتماعية.

ج) الحاجات الإرشادية لطلبة الجامعة فى مجال التربية الجنسية:

حيث تعرف الحاجات على أنها الرغبات التى يفصح عنها الفرد، فيما يتعلق بالخدمات الإرشادية الضرورية له فى مجال ما، والأهداف التى يرجو تحقيقها، وقد تكون هذه الحاجات بمثابة أشياء مفقودة، أو أشياء تكتسب رغبة فى تحقيقها نظرًا لأهميتها بالنسبة له للوصول إلى غاية معينة، ويمكن تصنيف هذه الحاجات، فى ضوء ما كشف عنه أفراد عينة الدراسة من خلال تقاريرهم الذاتية، كما يلى:

1 - الحاجة الشديدة إلى المعلومات الحقيقية والصحيحة فى مجال التربية الجنسية.

2 - الحاجة إلى فهم القواعد الشرعية المنظمة للعلاقات بين الجنسين، وحكمة التزاوج وأشكاله.

3 - الحاجة إلى مهارات التدريب على التعرف، والتعامل والتواصل، والتزاوج بين أفراد الجنسين.

4 - الحاجة إلى الخدمات الإرشادية الواعية والمستمرة من جانب مؤسسات المجتمع وعرضها بشكل اختيارى لمن يقبل.

5 - الحاجة إلى التعرف على طبيعة الإنسان جسديًا ونفسيًا واجتماعيًا، وطبيعة النوازع الداخلية نحو التناسل.

6 - الحاجة إلى مهارات التوافق الاجتماعى عامة، والتوافق بين الزوجين رغم اختلاف الطباع والنشأة.

أهداف البرنامج. وتشمل

1 - تنمية وعى الطلبة بمفهوم التربية الجنسية وأهدافها والغرض منها.

2 - إدراك الطلبة لمشاعرهم الداخلية نحو نوع جنسهم، وكذلك نحو أفراد الجنس الآخر.

3 - اكتساب مهارة التعامل مع وسائل وطرق التربية الجنسية للتفرقة بين الغث والسمين، وتعريف ما هو علمى صحيح يبتغى مصلحة الفرد، وما هى برامج الدعاية والإثارة التى لا طائل من ورائها.

مكونات وخطوات البرنامج. وتشمل

1 - تقييم الحاجات الإرشادية للطلبة ومحاورها المختلفة.

2 - التخطيط للبرنامج الإرشادى للطلبة، مع الوضع فى الاعتبار:

- الاختلافات بينهم من حيث الاتجاهات نحو التربية الجنسية والأهداف المرجوة منها.
- تبنى منهج عملى كلما أمكن ذلك، يستند إلى إطار نظرى بسيط وواضح، له ما يبرره ولا يكتنفه اللبس والغموض.
- تحديد استراتيجيات التعزيز المناسبة وطرق استخدامها.
- إتاحة فرص تفاعل ونقاش بناءة وإيجابية بين المشاركين، يتم فيها تبادل الحجج والآراء بالشكل الذى يضمن تغيير الاتجاهات السلبية.
- توفير إطار للمتابعة بعد انتهاء البرنامج.
- تنوع أساليب الإرشاد المستخدمة؛ حيث يتم استخدام أحدها حال فشل بعضها.

3 - ضمانات نجاح البرنامج الإرشادى، وذلك باتباع ما يلى:

- الإعلان عن البرنامج وأهدافه وموعده قبل البدء بوقتٍ كافٍ، والتأكيد على الاختيار الشخصى للطلبة فى الالتحاق به.
- توفير كل وسائل التنفيذ المناسبة.
- اختيار مواعيد مناسبة وغير متعارضة مع محاضرات أخرى.
- مراعاة مدة الجلسات الإرشادية.
- مراعاة الأعداد فى كل جلسة، والعمل على أن تضم عددًا متوازنًا من الجنسين.
- مراعاة عدد الجلسات، ومدة تنفيذ البرنامج.
- يفضل محدودية عدد القائمين على البرنامج، من أصحاب الخبرات المتنوعة على أن يكونوا من الجنسين.

طرق الإرشاد المستخدمة

1 - المحاضرات Lectures: للتعريف بمراحل خلق الإنسان واختلاف النوع وحكمة التناسل.

2 - الأفلام Movies: وذلك لعرض كل ما يرسخ وجهة النظر المطلوبة.

3 - الملاحظة Observation.

4 - التعزيز: ذاتيًا (فرديًا)، واجتماعيًا (جمعيًا).

5 - الاقتداء أو النمذجة Modeling.

6 - لعب الأدوار Role paying.

7 - الممارسة السلوكية Behavioral Rehearsal.

8 - دحض ومناقضة الأفكار والاتجاهات السلبية نحو التربية الجنسية، وتوضيح أسباب عوارها نفسيًا وزواجيًا وأسريًا وتربويًا واجتماعيًا.

القائمون بمساعدة الباحث على التنفيذ

1 - أخصائيو الإرشاد النفسى والصحة النفسية.

2 - الأطباء.

3 - رجال الدين والإعلام.

4 - نماذج ناجحة للارتباطات بين الجنسين أدت إلى وجود أسر ناضجة.

تقويم البرنامج

حيث يمكن تقويم البرنامج فرديًا أو جمعيًا عن طريق:

1 - الاختبارات القبلية والبعدية من خلال تطبيق المقياس العالمى المستخدم فى الدراسة الحالية لتعريف الاتجاه نحو التربية الجنسية.

2 - التقارير الذاتية للطلبة المشاركين فى البرنامج.

سادسًا: مقياس عين شمس للاتجاه نحو التربية الجنسية لدى طلبة الجامعة

إعداد: د. نادر فتحى قاسم
أستاذ الصحة النفسية
كلية التربية – جامعة عين شمس

أعزائى الطلبة

العبارات التى يضمها المقياس التالى تتعلق بجانب من أهم جوانب الحياة النفسية والشخصية السوية، لجميع الأفراد ذكورًا كانوا أم إناثًا، وهو الجانب الجنسى، وما يتعلق به من سمات وانفعالات وقضايا يجب تحديد موقف الجميع منها.

المرجو منكم قراءة العبارات التى يضمها بدقة، والتفكير فيها بموضوعية وحيادية، والإجابة عليها بوضع علامة (√) تحت ما تراه من إجابة تعبر عما تشعر به، دون أى تأثير من جانب الآخرين، وذلك فى ضوء الاحتمالات الثلاثة التالية:

(موافق) وذلك فى حالة موافقتك التامة على مضمون العبارة.

(لا أدرى) وذلك فى حالة ترددك وعدم حسمك لإجابتك.

(معترض) فى حالة رفضك التام لمضمون العبارة.

الاسم (اختيارى):........................	**الجنس: (ذكر / أنثى)**
العمر الزمنى:........................	**السنة الدراسية:................**
التخصص الدراسى:......................	**التقدير الدراسى:..............**

م	العبارة	موافق	لا أدرى	معترض
1	أعتقد أنه لكى ينعم الفرد بحياة نفسيه سوية، يجب عليه أن يدرك بشكل صحيح حقائق جنسه الذى فطر عليه.			
2	أشعر بأن الحيرة تنتابنى عند التفكير فى مفردات حياتى الجنسية.			
3	أعتقد أنه يجب تدريب الآباء والأمهات على الطرق السليمة؛ لتبصير أبنائهم بأسس التربية الجنسية.			
4	أخشى أن تؤدى التربية الجنسية للمراهقين والشباب إلى انفلات جنسى وفوضى أخلاقية.			
5	أشعر بمخاوف حقيقية داخلية تجتاحنى إذا ما ذكر أمامى موضوعات جنسية فى أى مكان.			
6	فى رأيِّ أن المعلمين أفشل من يقوم بمهمة تدريس أسس التربية الجنسية.			
7	أدرك جيدًا أهمية تزويد المراهقين بحقائق بلوغهم الجنسى.			
8	أعتقد أن خجلى وارتباكى يمنعنى من مناقشة مخاوفى الجنسية مع أمى وأبى فى سهولة ويسر.			
9	أعتقد أن معظم معلومات الشباب الجنسية حصلوا عليها بطريقة مشوهة غالبًا.			
10	أعتقد أن جميع الأديان حرصت على توضيح الحقائق الجنسية بشكل مباشر وميسر.			

م	العبارة	موافق	لا أدرى	معترض
11	أشعر بأن نشأتى تدفعنى لعدم مناقشة حقائق الجنس مع أبنائى مستقبلًا.			
12	أشعر أن المعلمين فى حاجة للتربية الجنسية قبل التلاميذ أحيانًا.			
13	أرى أن التربية الجنسية الصحيحة يمكن أن تشكل درعًا يقى المراهقين والشباب من الانزلاق فى عديدٍ من الانحرافات.			
14	أعتقد وفقًا لتربيتى أن كل ما يتعلق بأمور الجنس يجب أن يكون فى يد الرجل فقط.			
15	أعتقد أن المعلمين والمعلمات تعمدوا حذف أو إهمال أى موضوعات تتناول الجانب الجنسى فى المقررات الدراسية.			
16	أعتقد أن الرغبات الجنسية للشباب من الصعب أن تتفاقم مع تقديم المعلومات الجنسية لهم فى صورة منظمة.			
17	أتعمد تجاهل علامات البلوغ والنضج الجنسى التى أشعر بها.			
18	أشعر بأننى أهملت عمدًا استذكار موضوعات الجنس أثناء الدراسة؛ لأنها لا تأتى فى الامتحان.			
19	أعتقد أن السنة النبوية أزالت اللبس حول الحقائق الجنسية بهدوء وشفافية.			
20	أتمنى أن يظل أطفالى فى المستقبل دون بلوغ جنسى.			
21	أعتقد أن تغيير اتجاهات المعلمين السلبية نحو التربية الجنسية أهم من إضافتها كمقرر مستقل فى مراحل التعليم.			

م	العبارة	موافق	لا أدرى	معترض
22	أشعر بسذاجة ما يقدم فى مناهج التعليم حول حقائق الجنس بالمقارنة بما يتوافر فى المجلات ومواقع النت.			
23	أنهر زملائى عند استفسارهم منى عن بعض الأمور الجنسية.			
24	أشعر أن استذكارى للموضوعات الجنسية سر خشية أن يسمعنى أحد.			
25	أشعر بخطورة بلوغ الصغار دون تسلحهم بالمعلومات والحقائق عن ذلك.			
26	يصيبنى الخجل عند مشاهدة أحد إعلانات الفوط الصحية النسائية بين أفراد أسرتى.			
27	أشعر بأن أسرتى لا تسمح لى بالاستفسار عن عملية الولادة ومراحل الحمل وما يتعلق بها.			
28	أعتقد أنه آن لمجتمعنا التخلى عن عاداته وتقاليده التى تنظر إلى الجنس بالشك والريبة.			
29	أشعر بقدرتى على مناقشة ما ينتابنى من تغيرات عضوية مصاحبة للبلوغ مع الآخرين.			
30	أعتقد أن الاختلاط بين الشباب الجامعى فى الأنشطة الاجتماعية يحسن من أسلوب عملية التفاعل الاجتماعى بين الجنسين مستقبلًا.			
31	أتصور أن التربية الجنسية تعد علاجًا لمشكلة تفشى ختان الإناث.			
32	أعتقد أن خوفى وارتباكى يفقدنى الأسلوب المناسب فى الحديث مع أفراد الجنس الآخر.			

م	العبارة	موافق	لا أدرى	معترض
33	أعتقد أن حالة الاختلاط الحالى بين الطلاب لا محالة ستفضى إلى انفلات جنسى.			
34	أعتقد أنه لم يعد هناك آداب تراعى عند مناقشة الموضوعات الجنسية على القنوات الفضائية.			
35	أشعر أن الشياب التى يرتديها الجنس الآخر يمكن أن تثيرنى.			
36	يدفعنى الفضول إلى مطالعة بعض المجلات الإباحية التى تعرض على.			
37	أرحب بمشاهدة البرامج الجادة التى تناقش الأمور الجنسية للمراهقين والشباب.			
38	أتردد كثيرًا فى طلب إعادة شرح ما لا أفهمه خاصة فى موضوعات الجنس والتكاثر لدى الكائنات الحية.			
39	أرحب بمشاهدة البرامج التى تناقش القضايا الجنسية المختلفة وسط أفراد أسرتى.			
40	أعتقد أن مفهوم التربية الجنسية غير واضح بما فيه الكفاية لدى عامة الشعب.			
41	يكتسى وجهى بالاحمرار، ويزداد خفقان قلبى إذا تطرق الشرح فى محاضرة ما إلى موضوعات الجنس.			
42	أعتقد أن هناك كثيرًا من أفراد المجتمع لديهم قدرات على توصيل مفاهيم التربية الجنسية الصحيحة للشباب فى سهولة ويسر.			
43	أرى أن التربية الجنسية الناجحة هى فى تضافر الجهود بين الأسرة والمدرسة ودور العبادة فى ذلك المجال.			

م	العبارة	موافق	لا أدرى	معترض
44	أشعر بتغيرات إيجابية فى أفكارى الجنسية بعد مشاهدة أحد البرامج الجادة التى ناقشتها بصراحة ووضوح.			
45	أعتقد أن الأساليب السرية المتبعة بين الشباب للحصول على الحقائق الجنسية ستؤدى إلى كوارث مستقبلًا.			
46	أعتقد أن فشل مناهج التربية الجنسية المدرسية يرجع إلى افتقادها الجاذبية والحيوية.			
47	يَصِيبنى الاشمئزاز والنفور عند الحديث فى الأمور الجنسية.			
48	أشعر بالإشفاق على الآباء والأمهات من تعمدهم تغليف الحقائق الجنسية بجو من الغموض والحذر والرهبة فى عصر النت والسماوات المفتوحة.			
49	أعتقد أن شرح أبعاد مفهوم التربية الجنسية لعامة الشعب بهدوء وشفافية، سيزيل كثيرًا من اللبس والرفض الذى تواجهه.			
50	أشعر بالإجبار على التواصل الجنسى مع شريك / شريكة حياتى مستقبلًا.			
51	أشعر أن التربية الجنسية الناجحة تأتى عن طريق برامج حيوية تعرض وتعالج مواقف ومشكلات حياتية فعلية.			
52	أعتقد أن التواصل الجنسي الإيجابى مع شريك/ شريكة الحياة مستقبلًا جزء لا يتجزأ من الحياة الطبيعية للإنسان.			

م	العبارة	موافق	لا أدرى	معترض
53	أشعر بالميل للتقيؤ عندما يجرى أمامى الحديث عن الممارسات الجنسية.			
54	أتجاهل المواقع الجنسية على شبكة الإنترنت ولا أعيرها التفاتًا عن قناعة تامة.			

الفصل الخامس

مناهج التربية الإسلامية

1- التربية الإسلامية.
2- القرآن الكريم وتدريسه.
3- السيرة النبوية وتدريسها.

الفصل الخامس
مناهج التربية الإسلامية

يعرض هذا الفصل محاور ثلاثة أساسية فى إلقاء الضوء على أدوار المدرسة فى تبصير الطلاب بقضايا الإسلام، ومفاهيمه، ومصادره الأساسية، وأدواره فى تحقيق التنور الإسلامى؛ أولها: التربية الإسلامية، وثانيها: القرآن الكريم وتدريسه، وثالثها: السيرة النبوية وتدريسها.

ويمكن عرض ذلك تفصيلًا كما يلى:

أولًا: التربية الإسلامية

تعرّف التربية الإسلامية بأنها: "تلك المفاهيم التى يرتبط بعضها ببعض فى إطار فكرى واحد، يستند إلى المبادئ والقيم التى جاء بها الإسلام، والتى ترسم عددًا من الإجراءات والطرائق العلمية، ويؤدى تنفيذها إلى أن يسلك سالكها سلوكًا يتفق وعقيدة الإسلام". (الحمادى، 1987، ص 22). كما تعرّف بأنها: "عملية تتعلق بتهيئة عقل الإنسان، وفكره وتصوراته عن الكون والحياة، وعن دوره وعلاقته، بهذه الدنيا، وعلى أى وجه ينتفع بهذا الكون وبهذه الدنيا، وعن غاية هذه الحياة المؤقتة التى يحياها الإنسان، والهدف الذى يجب أن يوجّه مساعديه إلى تحقيقه". (الكيلانى، 1985، ص 108). وتعنى التربية الإسلامية كذلك بأنّها: "توجيه سلوك المتعلم بما يساعده على النمو الشامل المتكامل المتوازن، وعلى اكتساب الخبرات الخاصة بالقيم الإلهيـة الثابتة والخبرات البشرية، بما يجعل سلوكه قولًا وعملًا وفق منهج الله". (شوق، 1995، ص 96). ويعرّفها (يالجن، 1998، ص 125) بأنّها: "تنشئة المسلم وتكوينه تكوينًا متكاملًا من جميع نواحيه المختلفة، من الناحية الصحيّة والعقلية، والاعتقادية والروحية والأخلاقية، والاجتماعية والإرادية والإبداعية، فى ضوء المبادئ التى جاء بها الإسلام، وفى ضوء الطرق والأساليب التى بينها"، وعرّفها تعريفًا مبسطًا فقال: "هى إعداد المسلم إعدادًا كاملًا للحياة الدنيا والآخرة فى ضوء الإسلام".

ومن التعريفات السابقة يتبين أن التربية الإسلامية وسيلة لتحقيق الإسلام، عن طريق تكوين الإنسان وتصميمه، وأداة الإعداد لإتقان الصالحات من الأساليب والممارسات، بأساليب التوجيه والإرشاد والترغيب والترهيب والقدوة وغيرها من الوسائل التربوية الأخرى؛ ولهذا احتلت التربية منزلة عالية فى الإسلام، وتآزرت العلاقة بينها؛ إذ إنها "أمانة يحملها الأجيال، ويؤديها المربون للناشئين، والويل لمن يخون هذه الأمانة، أو ينحرف بها عن هدفها، أو يسىء تفسيرها، أو يغير محتواها". (النحلاوى، 1987، ص 18)، وقد عملت هذه التربية السماوية بكافة الوسائط (القرآن الكريم، السنة النبوية) على تنمية جميع جوانب الشخصية الإسلامية الفكرية والعاطفية الجسدية والاجتماعية والروحية، وتنظيم سلوكها على أساس من مبادئ الإسلام وتعاليمه، بغرض تحقيق أهداف فى شتى المجالات". (طه وآخرين، 1992، ص 14) من هنا يتبين أن التربية الإسلامية:

- تهذب الإنسان لتحقيق عبادة الله فى الأرض والعمل بشريعته.
- ضرورة مصيرية من خلال صياغة الشخصية الإنسانية صياغة متزنة ومتكاملة؛ ليجعل منها النموذج الخيّر الذى يحقق العدالة الإلهية، وينشر الخير بين بنى البشر، مخلصًا إياهم من الضياع والخضوع لعبودية النفس والشهوة والمادة.

والتربية الإسلامية هى: التربية التى تحقق ما يطلبه المفكرون المعاصرون؛ لأنها تمتاز بخصائص تجعلها علاجًا لما تعانيه البشرية من أمراض وانحراف، فهى تربية ربانية تستمد أصولها من كتاب الله وسنة نبيه ﷺ، وتربية عالمية موجهة للناس كافة، وتربية إنسانية تبنى الإنسان الصالح خليفة الله فى الأرض، وتربية شاملة تنمى العقل والجسم والروح، وتربية متزنة تنمى فطرة الإنسان دون تغليب جانب على آخر، وتربية واقعية مثالية إيجابية تلاءم الفطرة ولا تتنكر لها، ولا تنحصر فى حدود الواقع بل تسعى إلى المثال. (الشنتوت، 1992، ص 119)؛ ولهذه الخصائص تعتبر التربية الإسلامية هى التربية التى يتطلع إليها التربويون؛ لأنها التى تبنى الإنسان المتوازن فى جميع جوانب شخصيته، وتعمل على تحقيق ذاته. إن التربية الإسلامية عملية متصلة من التعليم والتعلم، وهى تربية عملية هادفة لها أغراضها وأهدافها وغاياتها؛ ولتحقيق ذلك لابد من عدة عناصر: المحافظة على فطرة الناشئ ورعايتها، وتنمية مواهبه، واستعداداته كلها، وتوجيه الفطرة والمواهب كلها نحو صلاحها وكيانها، والتدرج فى هذه العملية. (طه وآخرين، 1992، ص 15).

والتربية الإسلامية ليست مادة دراسية بالمعنى التقليدى، وإنما هى محاولة إحداث تغيير شامل فى شخصية المتعلم من جميع النواحى، وهى تلك "المادة التى يقوم بناؤها وأساسها من

موضوعات ودراسات منهجية مشتملة على آيات قرآنية وأحاديث نبوية، ومعرفة العقيدة الإسلامية، والإلمام بأحكامها فى العبادات والمعاملات والأحوال الشخصية، ودراسة السير والآداب والأخلاق الدينية.

لذا باتت الحاجة ماسّة للتربية الإسلامية لما لها من دور فعّال فى أمور عديدة، وهذه الأمور تتمثل فى:

- مواجهة التحديات والمعضلات التى تعترض أداة التربية والتعليم لرسالتها؛ إذ لم تعد التربية تتمثل فى أداء الأسرة والمدرسة والمجتمع؛ بل أصبحت تتم عبر وكالات التنشئة العالمية المتعددة والمتناقضة، فعصر العولمة الذى يجسد ثورة الاتصالات، وتدفق المعلومات، وسيادة الثقافة المصورة، يعمل على تهدد خصوصيات الشعوب الثقافية، ويضعف دور المؤسسات التربوية فى صياغة الشخصية الوطنية وغرس الهويّة؛ وحيث إنه ليس بالإمكان الانغلاق والانكفاء، ورفض العولمة؛ لأنها أصبحت واقعًا ملموسًا، فإننا بحاجة إلى تكثيف التربية الإسلامية لتؤدى دورًا أكثر فاعلية فى تعزيز الهويّة، وتعميق الانتماء، والاعتداد بثقافة الأمة وبثوابتها، وذلك يتطلب من التعليم أن يلتزم بالرؤية الإسلامية للإنسان والكون والحياة، كما يلزم ترسيخ عقيدة الإيمان بالله، وترسيخ أن الإسلام منهج شامل للحياة فى جميع جوانبها، وتربية الناشئة على الإسلام تربية تطبيقية، وربط الدين الإسلامى وآدابه بالحياة الاجتماعية.
- مواجهة الحرب الفكريّة الشرسة من الغرب على مقداساتنا الفكريّة، وتربيتنا الإسلامية، والتى غدت اليوم أحدث وسيلة، بل الوسيلة الوحيدة للسيطرة والاستعمار؛ فنحن نواجه منذ ستمائة عام ويزيد تآمرات المستعمرين وتهامساتهم وتشاوراتهم فى مؤتمراتهم وتقاريرهم تكشف مدى خطورة الإسلام فى أفئدتهم، وألبابهم وتفضح نواياهم الخبيثة للسيطرة على مجتمع الشباب الإسلامى، وإحكام السيطرة على مناهج التعليم؛ ليكونوا لهم خير رسل من خلال الأفكار التى تشربوها فى مناهج التعليم.
- تزكية أخلاق النشء، وتنقية سلوكه، وتصفية وجدانه من كل السلبيات والنقائص والعيوب، والأخطاء والانحرافات، وفى المقابل ترسيخ كل ما هو إيجابى وخير وفاضل من الأخلاق والسلوك والوجدان، وهذا ما ينبغى أن توليه التربية جل اهتمامها، فإن لم يكن، فلا أقل من أن يأخذ نصيبه المتوازن مع بقية الجوانب.
- لأن المتأمل فى مجتمعاتنا اليوم يرى مظاهر التفكك والانحراف السلوكى والأخلاقى

المتغلغل بين أواسط شبابنا وناشئينا؛ مما يشكل عبئًا تربويًّا ثقيلًا على كاهل المربين ينئون بحمله، ينئون من تبعاته، ناهيكم عما يجر علينا من التبعات والآثار والنتائج السيئة.

- تعتبر ملاذًا عظيمًا، ومنقذًا كبيرًا للناشئين من كثير من المشكلات الانفعالية، والصدمات النفسية؛ لما تحمله من أفكار وقيم قد تكون علاجًا للمشكلات التى تؤثر فى نفسيتهم تأثيرًا كبيرًا من خلال تذكرهم للمفاهيم الإسلامية، والمأثور من الأقوال الدينية، ويجدون فى ذلك راحة نفسية وطمأنينة روحية.
- تحقق الانسجام الاجتماعى للناس، خاصة بين أبناء الدين الواحد حيثما يجتمعون، ونلمسه فى التجاوب مع المشاعر والأحاسيس الدينية فى المجتمع الأسرى أو المجتمع المحلى أو المجتمع الإسلامى والعربى الكبير.

وبناء على ما ذكرناه مسبقًا؛ نجد أن التربية الإسلامية ازدادت أهميتها فى عصرنا الحاضر عصر العولمة الذى يشهد التقدم المادى الكبير فى مجال التكنولوجيا، والتقنية، وفنون الاختراعات العلمية، والإلكترونية والفضائية، والحربية الذى أسلم الإنسانية إلى صراعات ومنازعات، بل إلى حروب فيها كل معانى الشقاء من الخوف، والقلق، والتوتر، والاكتئاب وغيرها من أمراض العصر، فأخذت الإنسانية تطلب من ينقذها من عالم الشقاء إلى عالم الراحة والطمأنينة والأمان. وإذا بالإسلام بأساليبه التربوية التعليمية يكون هو منقذ الإنسانية مما هى فيه؛ لأنه يعمل على تفجير الطاقات الروحية والانبعاث الدينى لديه بحيث يتحقق لديه توازن متكامل وتفاعل بين الماديات والروحانيات، ويتحقق بذلك صلاح الفرد والجماعة فى المجالات الخاصة، وفى النطاق العالمى الأعظم والأشمل.

ومع هذه الأهمية الكبيرة للتربية الإسلامية، فإن هناك دورًا آخرًا ملقى على عاتقها، وهى أن تعمل على الاتصال بالحياة وما يجرى فيها من أحداث، وأن تجعل المتعلمين يشعرون بأنهم يعالجون مشكلاتهم حقًّا، وأنهم يدرسون حياتهم التى يحيونها فى رحاب الإسلام، ويلتمسون الحلول الطيبة لكل مشكلة تشغل بالهم حتى يحسوا من أعماق أنفسهم أن الإسلام متصل بحياتهم، وأنه منظم لها، وأنهم يجدون فيه الأمن والطمأنينة والسلام والاستمتاع بالحياة الكريمة المستقرة. (سمك، 1998، بتصرف)، كما تقع عليها مسؤولية جعل الفرد يدرك تأثير أفعاله وسلوكه على المجتمع، مسؤولية اجتماعية تبعث عند الفرد مقاومة كل أشكال الانحراف، والخروج عن قواعد المجتمع ونظمه، وهذه المسؤولية جزء من تربيتنا الإسلامية التى تدعو إلى الخير وتنهى عن كل أشكال الفساد، وقد أكد هذه المسؤولية القرآن الكريم فى

قوله تعالى: ﴿وَلْتَكُن مِّنكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَأُوْلَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ﴾ (آل عمران: 104).

والتربية الإسلامية اليوم بحاجة إلى من يحفظ لها هيبتها واحترامها، ويحقق لها أهدافها وغاياتها، هى بحاجة إلى معلمين يستلهمون روح الإسلام ليكونوا ندًّا للدعوات العلمانية فى ظل الجمود الراهن، معلمون واعون بمتغيرات العصر وأحداثه، معلمون تتمثل فيهم الجوانب العقائدية والسلوكية والاجتماعية والأخلاقية والتهذيبية؛ وبهذا يزداد العبء على وزارة التربية والتعليم بإعطاء هذه المادة ما تستأهله من اهتمام وعناية فى مناهجها وطرق تدريسها وأنشطتها، وإعداد معلميها وتأهيلهم ثقافيًا ومهنيًا إعدادًا وتأهيلًا خاصًا مرموقًا.

إن المتعلم فى المرحلة الثانوية يمر بمرحلة المراهقة المتأخرة، أو ما يسمى بسن الرشد والنضج، وهى فترة خطيرة فى حياته، كلها اندفاع وتفتح على العالم بالجسم والعقل والوجدان.

لذا هو بحاجة "إلى عناية خاصة، وتربية شاملة تكبح جماحه، وتهذب وجدانه؛ حتى لا ينزلق مع التيارات الهدّامة التى تتكالب عليه لتسلخه من شخصيته وتشككه فى عروبته وإسلامه". (الدريج، 1994، ص 181)، ولأجل هذا يقع على عاتق مدرسى التربية الإسلامية أمانة تربية الجيل المسلم فى هذه المرحلة من عمره تربية شاملة متوازنة جسميًا وعقليًا ووجدانيًا ليتشبع بروح الدين الإسلامى، ويتخلق بخلقه، ويتمسك بمبادئه، ولا يتم ذلك إلا عن طريق العمل على تحقيق أهداف التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية، وهى أهداف قائمة على "عملية مستمرة ومتكاملة وضع أساسها فى المنزل، وفى المجتمع بمختلف مؤسساته، لا تتحقق إلا عن طريق تعاون الأنشطة الدينية التى يقوم بها المتعلم فى المدرسة سواء خارج الصف أو داخله من (إذاعة مدرسية، حفلات دينية، مسرحيات، ندوات، كتابة نشرات و صحف،....إلخ)". (الشافعى، 1989، ص 52). وللمرحلة الثانوية أهداف عامة واضحة تنقسم إلى:

- روحية: فهم المتعلم للعقيدة الإسلامية للحماية من الغزو الفكرى والقلق النفسى.
- عقلية: إلمام المتعلم بأسس التفكير السليم من خلال التعلم الذاتى وإثبات إيجابيته باعتباره محورًا تعليميًا تربويًا.
- نفسية: تبصير المتعلم بقدراته وإمكاناته، وتعزيز قدرته على التوافق النفسى والاجتماعى.

- جسمية: فهم المتعلم لوظائف الأعضاء وتنمية العادات السيئة.
- اجتماعية: إدراك المتعلم للأسس التى يقوم عليها المجتمع، وتعزيز اتجاهاته نحو وطنه. (كميخ، 1997، ص 130-131).

أمّا الأهداف التى ترمى إليها التربية الإسلامية فى التعليم الثانوى فهى:

- تسليح أبنائنا بعقيدة راسخة وإيمان ثابت، يستمد قواه وتعاليمه من الكتاب والسنة.
- تسليح أبنائنا بوعى دينى يساير العصر، ويحرسه من سموم التقاليد والخرافات والشعوذة المسيئة لمبادئ الإسلام.
- تسليح أبنائنا بقومية عربية إسلامية قوية العزيمة إرادتها لا تلين، ولا تقبل التواكل، ولا تنهار أمام الخطوب والنكبات.
- تسليح أبنائنا بسلاح العلوم التقنية التى تستمد قواها من العقل والدين معًا. (الدريج، 1994، ص 181).
- وعى التصور الإسلامى للكون والإنسان والحياة، مع الاستفادة من معطيات العلم الحديث فى توضيح هذا التصور.
- إبراز خصائص الفكر الإسلامى ومزاياه، من خلال مناقشة عدد من القضايا والمشكلات المعاصرة.
- وعى دور القرآن الكريم والحديث النبوى الشريف فى وحدة الأمة والحفاظ على مقوماتها.
- تعرف بعض علوم القرآن الكريم والحديث النبوى الشريف؛ لما لها من أثر فى فهم الإسلام وتطبيقه.
- إدراك ما للعبادات وممارستها بصورة صحيحة من أهمية فى تهذيب النفس وتربية الوجدان ونيل ثواب الله تعالى.
- تعرف سِيَر بعض الصحابة - رضوان الله تعالى عليهم - وتقدير ما قدموه من تضحيات عظيمة لنصرة الإسلام.
- تمثل أهمية الجهاد فى الإسلام، وأنه السبيل الوحيد لنشر الدعوة وحمايتها، وتحرير المغتصب من أرض الإسلام.
- إدراك أهمية التكافل الاجتماعى فى الإسلام، وأثره العظيم فى تماسك الأمة ووحدتها.

- إدراك خطورة ما تمارسه الصهيونية، وأعداء الإسلام من مخططات ومؤامرات تستهدف الإسلام والمسلمين.
- الربط بين العلم والإيمان، لتعزيز عقيدته، ولتأكيد دور الإسلام فى المحافظة على تطوير العلوم وتقدّمها، مع تسخير العلم لخدمة الإنسان وسعادته.
- تقدير أهمية مصادر التشريع الإسلامى فى إثراء العلوم والمعارف، مع اكتساب مهارات البحث فيها والاستفادة منها.
- الاعتزاز بالإسلام عقيدة تصقل الوجدان وتوجه السلوك، ونظام حياة يكفل للفرد والمجتمع النمو والارتقاء.
- الحرص على تربية شخصيته، بجميع أبعادها، تربية إسلامية متوازنة تطبع السلوك وتوجهه.
- الاقتداء برسول الله ﷺ، فيتخذه مثلًا أعلى له فى حياته.
- تقدير أهمية الأخلاق الإسلامية فى حياة الفرد والمجتمع، والالتزام بها كأحكام شرعية لا تجوز مخالفتها.
- تعميق اقتناعه بالنظام الإسلامى وشموليته، وقدرته المتميزة على حل مشكلات العصر.
- ترسيخ صلته بالقرآن الكريم تلاوة وفهمًا وحفظًا، حتى يصبح ذلك اتجاهًا إيجابيًّا عنده، يؤكده سلوك ممارس.
- تعميق اهتمامه بحديث رسول الله ﷺ: دراسة وحفظًا وتوثيقًا.
- ترسيخ إيمانه بضرورة تطبيق الإسلام والدعوة إليه، مع التأكد على دور الأمة العربية المنشود فى هذا المجال.
- تقدير موقف الإسلام من العمل وحثه عليه، واستثمار الوقت فى الأعمال النافعة المنتجة.
- الإيمان بقدرة الإسلام على مواجهة الأفكار الإلحادية والدعاوى المغرضة وتفنيدها.

وإذا تأملنا ما سبق عرضه من أهداف يسعى المربون لتحقيقها فى المرحلة الثانوية، وجدنا أنه لا سبيل إلى ذلك سوى التعليم، والتربية على أسس التوجيه التعليمى فى التفكير التربوى الإسلامى، وعلى المتعلم أن يضعها نصب عينيه، ليصل من خلالها إلى الشخصية الإنسانية العاملة المؤمنة الخيّرة، كما لابد من توجيه المتعلم ليجعل قصده فى كل أعماله وجه الله؛ فقد قال الله تعالى: ﴿**قُلْ إِنَّ صَلاتِى وَنُسُكِى وَمَحْيَاىَ وَمَمَاتِى للهِ رَبِّ العَالَمِينَ (162) لا شَرِيكَ لَهُ وَبِذَلِكَ**

أُمِرْتُ وَأَنَا أَوَّلُ الْمُسْلِمِينَ﴾ (الأنعام، 162-163)، لتدخل هذه الأعمال فى إطار العبادات، بل أكثر من هذا فتصبح حياته كلها عبادة الله، فالتعلم والتعليم من الأمور المهمة فى حياة الفرد والمجتمع، فالإخلاص فيهما، وقصد وجه الله بهما؛ يؤدى إلى إتقان ما يتعلمه الإنسان وإحسان ما يعلمه، وهذا الخلق يحول بين المرء وبين الخدعة والغش فى ميدان التعليم والتعلم؛ لأنّ الله يحاسب المرء على ذلك، وهذا من وسائل التقدم العلمى فى المجتمع. (يالجن، 1998، بتصرف).

إن مرحلة التعليم الثانوى هى المرحلة التى يمر المتعلم خلالها بمرحلة عمرية يطلق عليها علماء النفس "بمرحلة المراهقة الوسطى" أو هى مرحلة "الشباب الباكر إلى النضج"، ويطلق عليها فى الشريعة الإسلامية مرحلة "الرشد" وتمتد من (15-18سنة) ، وتتميز هذه المرحلة بأنها أقل عنفًا من مرحلتها السابقة "المراهقة المبكرة"، ولكنها امتدادًا لها وهى من أدق المراحل التى يمر بها الإنسان فى حياته، ويصف محمد قطب هذه المرحلة فيقول: "هذه المرحلة من أخصب مراحل العمر، ومن أجملها عند الإنسان حين تصبح ذكرى فيما بعد ! وهى من أهم مراحل العمر من الناحية العملية، هى مرحلة الإنتاج، ومرحلة استواء الشخصية على صورتها المتكاملة، وهى أكثر فترات العمر حيوية ونشاطًا وتدفقًا وتطلعًا وحركة. إنها مرحلة نمو واع، يتطلع إلى الزيادة فى النمو الجسدى، والنمو العقلى، والنمو النفسى والعاطفى والروحى، يتطلع إلى الزيادة فى نمو الخبرة، ونمو القدرة والمعرفة، وفى المواهب والاستعدادات هى مرحلة نمو فى كل اتجاه وتطلع إلى المزيد الدائم". (قطب، 1987، ص 245)، وتحدث فى هذه المرحلة تغيرات شاملة فى كيان الطالب الثانوى الراشد (جسمية، عقلية، نفسية، اجتماعية، روحية)، ويكمن مركز هذه التغيرات فى النمو الجسدى الذى يرافقه فى هذا النمو (النمو الجنسى).

إنّ التعرف على طبيعة وخصائص هذه المرحلة العمرية من حياة طالب المرحلة الثانوية لأمر فى غاية الأهمية وخاصة لمعلمى التربية الإسلامية حتى يتمكنوا من فهم متعلميهم، وفهم دوافع سلوكهم، وبالتالى يستطيعون أن يحسنوا اختيار أسلوب التعامل السليم معهم؛ لينموا فيهم اتجاهات دينية تقودهم إلى عمل الخير، وتصرفهم عن الشر.

وبناء على ذلك سنتناول جوانب النمو عند طالب المرحلة الثانوية بغية التعرف على استعداداته وقدراته، وكيف يمكننا كمربين استثمارها فى بناء شخصيته بناء سليمًا متوازنًا بين جميع جوانبها ومجالاتها ومناشطها، والارتقاء بها نحو الكمال الإنسانى؛ ليحقق العبودية الخالصة لله ﷻ على أرضه.

1- النمو العقلى

من خصائص النمو العقلى للمتعلم فى المرحلة الثانوية ما يلى:

- القدرة على التفكير المجرد، المعنوى، وعلى التصور، والتخيل بعد أن كان تفكيره حسيًّا، ماديًّا.
- القدرة على التفكير فى ذاته.
- خروج تفكيره من التفكير السلبى التبعى إلى التفكير الإيجابى الباحث عن المسؤولية.
- القدرة على التفكير المستقبلى إضافة إلى التفكير الآنى.
- القدرة على ربط الأفكار الدينية على أساس من التفكير الموضوعى.
- تتكامل العمليات العقلية المختلفة، وتميل إلى الواقعية، وتزداد نمو القدرات العقلية، ويظهر الابتكار.
- تزداد القدرة على التحصيل وعلى نقد ما يقرأ من معلومات.
- تنمو الميول والاهتمامات، وتشمل (الميول العقلية، الدينية، التعليمية، والخلقية، والاجتماعية، والفنية).
- يزداد تفكيره فى تقدمه الدراسى وفى مستقبله التربوى والمهنى.
- يطلب تفسيرًا عقليًّا، وتعليلًا صحيحًا للأسس التى يبنى عليها معرفته.
- ظاهرة الشك ظاهرة عامة للمتعلم فى هذه الفترة العمرية، وهو تعبير إيجابى للبحث عن الحقيقة، أو دوافع الشخص نفسه، أو ذكاءه، أو الظروف الاجتماعية من حوله.

س. ما دور التربية الإسلامية تجاه هذا الجانب من مرحلة طالب المرحلة الثانوية المتميزة بالنضج والواقعية؟ "فى هذه المرحلة يصل الطالب إلى التفكير السليم، ولا يحتاج إلا إلى قليل من التوجيه والرعاية الإيمانية لتثبيت خطواته الجديّة الواقعية". (عطار، 1983، ص 163). فعلى معلم التربية الإسلامية: "الإعداد العقلى والتثقيف الفكرى للطالب، بحيث يفكر فى أحوال الكون والحياة وسنة الله ﷻ فى الأرض، وأحوال الأمم والشعوب على مدار التاريخ؛ ليأخذ العبرة والعظة من ذلك كله". (راشد، 1993، ص 12)، كما يجب عليه تحريك واستغلال الطاقة الفكرية الكامنة لدى المتعلم من خلال ممارسة عمليات عقلية راقية، مثل (التحليل) بالتمييز بين الأفكار الرئيسية وتنظيمها، وعقد المقارنات والتوصل إلى أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء والأفكار والآراء و(التركيب) فى إيجاد الحلول الممكنة نتيجة لبناء

علاقات جديدة بين الأشياء أو الأفكار أو الآراء، كذلك الاهتمام بتنمية القدرات الإبداعية لدى الطالب بالقدرة على إدراك العيوب فى الأدوات الشائعة، أو النظم الاجتماعية، أو فى مواقف الحياة اليومية والتفكير فى تحسينات تحتاجها، كما ينبغى "عرض المعلومات عليهم مشفوعة بالأسس التى تقوم عليها، والمنطق الذى يعززها، والقيم التى ترجى من دراستها، حتى يطمئن هؤلاء المتعلمين اطمئنانًا عقليًا إلى التعاليم الدينية التى يتعلمونها؛ لأنه متى أقنعنا عقل المتعلم استطعنا التأثير فى وجدانه، وعندئذٍ عن طريق هذه العاطفة يسهل توجيه المتعلم إلى الخُلق القويم والسلوك المستقيم". (سمك، 1998، ص 53)، كذلك على معلم التربية الإسلامية توجيه الطالب إلى "قراءة الكتب التى تزودهم بالخبرة فى ضوء ميولهم وخبراتهم مثل: قراءة ما يعرفه بالحركات الهدامة، والمخططات اليهودية والشيوعية والصليبية الحاقدة، ووسائلها المدمرة ليعرف ما يدور فى عالمنا المعاصر، وما يدبر للشباب أمثاله للقضاء على شخصياتهم الإسلامية وقيمهم الفاضلة". (عطار،1983، ص 163)، وهناك أمر ينبغى مراعاته عند تصميم مناهج التربية الإسلامية، ألا وهو التفريق بين البنين والبنات من حيث العلوم التى يتلقاها كل منهما؛ لأن الواقع الفطرى هو الذى ينشئ ذلك الفرق، وبما أن الطالب فى هذه المرحلة يسيطر عليه التفكير فى مستقبله التربوى والمهنى، فنجد أن بعض الفتيات يكتفين بالتعليم الإعدادى والثانوى وتفضل الزواج؛ لذا يجب إعدادها للقيام بدور الزوجة والأم تحصينًا لها من التعرض للطلاق المبكر، كما هى بحاجة ماسّة للتوسع فى الأمور الفقهية الخاصة بالمرأة فى شؤون العبادات؛ لذا على المسئولين عن إعداد مادة التربية الإسلامية أن يقدموا من العلوم الإسلامية ما فيه النفع لكلا الجنسين على وجه خاص.

2- النمو الانفعالى

تتميز هذه المرحلة من العمر: بيقظة عامة فى المشاعر والانفعالات، ومن أبرز مظاهر النمو الانفعالى لدى طالب المرحلة الثانوية هى:

- التعصب للدين، والتحمس له الناتج من إحساسه الوجدانى، المبنى على الإدراك المنطقى القائم على الأدلة والبراهين.
- مرور المتعلم بفترة صراع عنيف؛ إذ يتأرجح بين الإيمان والإلحاد، والشك واليقين.
- انبعاث حالات انفعالية بسبب تعرض المتعلم فى هذه السن لكثير من المثيرات، والتى ينبنى عليها صراع مستمر بين الأفكار الدينية والأفكار البشرية.
- التطور الدينى لدى المتعلم؛ إذ يصبح قادرًا على مواجهة نفسه وتصوراته الدينية.

- تتسع لديهم النظرة للدين، ويتطور الشعور الدينى؛ إذ تتحول النزعة الفطرية إلى نزعة روحية عاطفية قوية.
- الحساسية الانفعالية، وما يصيب المتعلم من حالات الاكتئاب واليأس، والقنوط والانطواء والحزن والآلام النفسية.
- ظهور مشاعر الغضب، والثورة والتمرد، نحو مصادر السلطة فى الأسرة والمدرسة والمجتمع، خاصة من يحول بينه وبين تطلعه إلى التحرر والاستقلال.
- قوة الانفعالات الوجدانية المقرونة بالحماس التى تتطور فى شكل مشاعر حب نحو الجنس الآخر.
- اضطراب انفعالى يدفعه للبحث فى الدين ليجد ما يحل به مشاكله، وعندما لا يجد يشعر بالتذبذب بين التدين وعدم التدين؛ مما يسبب له أزمات نفسية حادة تتمركز حول الإشباع الجنسى.

س. ما دور التربية تجاه التناقضات النفسية والصراعات الانفعالية لدى طالب المرحلة الثانوية؟ إن بناء علاقة وديّة مخلصة مع طالب المرحلة الثانوية هى أولى خطوات معالجة التغيرات النفسية والانفعالية لديه، وذلك أن يكون المعلم له أبًا والمعلمة أمًّا أو أخًا أو أختًا أو صديقًا أو صديقة علاقة تبنى على المحبة فى الله والاحترام، والعطف والشفقة، يصبر عليهم، ويتأنى فى تعليمهم، ويسهر على مصالحهم، كما على معلمى التربية الإسلامية أن يتقبلوا مشاعر متعلميهم وإظهار الاهتمام بما يشغلهم، والإخلاص فى العلاقة مع الطالب تجعلها أشد تأثيرًا فى التفاعل التربوى معه، وتثمر العلاقة تغييرًا إيجابيًّا فى عادات وسلوكيات الطالب متى تطابقت أقوال المربى مع أفعاله.

وبما أن هذا الجانب من النمو لدى طالب المرحلة الثانوية يتميز بشدة الحساسية لديه، فعلى معلمى التربية الإسلامية "تنمية النواحى الجمالية لدى المتعلم بتدريب إحساسه على إدراك الجمال: فى مخلوقات الله ﷻ، وفى الطبيعة، وإدراك التناسق فى العلاقات الإنسانية، وتنمية قدرته على التمييز الدقيق فيما تتأثر به حواس الإنسان، وإنتاج الأشياء الجميلة، والتمسك بالسلوك الجميل ومكارم الأخلاق". (راشد، 1993، ص 13).

كما أنّ مراعاة الأسلوب فى مخاطبتنا مع الطالب له أثره فى تهدئة حالاته الانفعالية، بإشعاره بالأمان والثقة عند التعبير عما فى نفسه فى حرية ودون تقييد، وتأمينه على سره حين يحدث به؛ وذلك لنتمكن من توجيهه التوجيه الصحيح فى مجال العواطف والاضطراب

الانفعالى المتمركز حول الإشباع الجنسى. "كما يجب مساعدته كى يعرف نفسه، ويجدها فى ارتباطه بالله تعالى وحده، وتنمية نظرته الواقعية عن الكون والحياة، بل وما بعد الموت والحياة؛ وبهذا نقدم له ثباتًا وإحساسًا بالاطمئنان". (مجاور، 1976، ص 123)، وحيث إن طالب المرحلة الثانوية يتمتع بالحماس الدينى، فعلى معلمى التربية الإسلامية استغلال ذلك عن طريق تقوية آثار هذا الدافع، وتوجيهه التوجيه السليم، لإنقاذه من الانحرافات، وتعديل سلوكه، وجعله سلوكًا مهذبًا، كما على المربى أن يربط ما يدرسه الطالب بمواقف تربوية واقعية من الحياة، تتضمن بعض القيم والاتجاهات المرغوبة، حتى يتم إيمان المتعلم بهذه الاتجاهات وتلك القيم.

3- النمو الاجتماعى

"من طبيعة النفس الإنسانية أنها تستأنس وتنشط عندما تكون فى وسط اجتماعى منسجم متماسك متعارف" (النغيمشى، 1415، ص 114)، ومن مظاهر هذا الجانب من النمو لدى المتعلم هو:

- الإحساس بالمسئولية الاجتماعية، وما يترتب عليها من محاولة فهم، ومناقشة المشكلات المختلفة.
- ينمو لديه الميل إلى التحرر من المنزل والانتماء إلى مجموعة من الأصدقاء أو يتصل بالمجتمع.
- حب العمل والتضحية بالمبادرة إلى مساعدة الآخرين.
- يميل للبحث عن بطل يعجب به ويقتدى به، أو يتمثل فيه المثل الأعلى الذى يرتضى لنفسه أن يحتذيه، أو يتقمص شخصيته وامتصاص خصائصه.

س. ما دور التربية الإسلامية فى تعميق هذا الجانب من نمو طالب المرحلة الثانوية عمليًا؟ يجب على معلمى التربية الإسلامية أن يهيئوا جوًا اجتماعيًا مريحًا، وحافزًا على التعلم والتقبل، وعلى الدربة والتطبيق داخل الصف، ويعتبر الحب والانتماء من أهم حاجات طالب الثانوى التى تحفزه على العمل سواء داخل المدرسة أو خارجها، ويعتقد "ماسلو" وهو من أصحاب النظرية الهرمية الإنسانية فى الدوافع، أن مساهمة الفرد فى الحياة الاجتماعية وإنتاجه فيها محدد ومدفوع بحاجاته للحب والانتماء والتواد والتآلف، وأن حالة العصيان والتمرد، وخصوصًا عند الشباب قد تنجم عن القسوة والجفوة، والمقاطعة والعزلة، أو التمرد، أو العزل الذى يمارس عليهم". (نشواتى، 1984، ص 213)، وعلى المربى أن يستغل إحساس

طالب الثانوى بحب الانتماء والمسؤولية الجماعية فى "تنمية الروح الاجتماعية بين المتعلمين وأفراد المجتمع، والولاء للمجتمع المسلم القائم على العقيدة الإسلامية، وإبراز أهمية قيام هذا المجتمع، واعتبار الانتماء إليه من كمال الدين، ودليلًا لصحة الإيمان، كما على المربى تدريب المتعلم بدنيًا ومهاريًا على مواجهة متطلباته وحاجاته المادية بما يرضى الله تعالى" (راشد، 1993، ص 13)، ومن خلال الجماعات الدينية نتج له فرص للتعامل الاجتماعى، ونعرّفه بآداب وأساليب الاتصال والتواصل الناجح مع الآخرين صغارًا كانوا أم كبارًا.

كما نتيح له فرصة المشاركة الاجتماعية من خلال برامج التوعية والثقافة الإسلامية والرحلات، والقيام بالأعمال التطوعية المتعددة. "وكوننا نعيش فى عالم سريع التغير، وهذا التغير يؤثر على الصعيد الشخصى والاجتماعى للفرد، فالأدوار والمصالح بين الأفراد متشابكة متداخلة، مما جعل الحياة صعبة ومعقدة، وليتمكن المتعلم من أن يعيش حياة سويّة لا متساهلًا فى حقوقه، ولا مهددًا حياة الآخرين، لابد من تنمية القدرة على فهم العوامل واستيعابها، التى تؤثر على السلوك الاجتماعى عند الأفراد، وكذلك تنمية المعرفة بأنظمة المجتمعات من حوله وما عندها من قيم وحضارة، وأثر ذلك على الفرد والمجتمع". (عدس، 1995)، كما ننمى لديه روح التعاون الاجتماعى؛ بأن نبين له أهمية الإحساس بالمسؤولية الجماعية المسلمة وأن الإسلام يحث أفراده على حب العمل؛ لما فيه خير نفسه والآخرين، فإن خير الناس أنفعهم للناس.

أما بالنسبة لاختياره لأصدقائه فينبغى أن يحل محل هذا المفهوم الأخوة فى الله، وما يترتب عليها من حقوق وواجبات ومقتضيات يستوعبها المتعلم ويحققها مع إخوته فى الله". (عطار، 1983، ص 165)، ونعرّفه بالآداب العامة لاختيار الأصحاب، كما بيّنها لنا القرآن الكريم والحديث النبوى، "على أنها من مستلزمات الإيمان بين المؤمنين، ومن مستلزمات الأخوة كذلك، أن تحب فى أخيك المؤمن إيمانه، وعباداته، وطاعته لربه، واستسلامه لخالقه، وسلوكه فى سبيل الله تعالى، وأنه بالحب فى الإسلام تتحقق الوحدة المتماسكة بين المسلمين، وهذه غاية وهدف إسلامى". (أيوب، 1983، بتصرف).

ومن الأمور التى يجب أن نعتنى بها كمربين، غرس القيم والمبادئ السامية فى نفس طالب الثانوى، وذلك عن طريق القدوة الحسنة، والأسوة الطيبة، وضرب الأمثلة، بدءًا بأنفسنا؛ لأن عيونهم معقودة علينا لصلتنا الدائمة بهم، ومن ثم من خلال السيرة النبوية، وسيرة الصحابة والتابعين، وأعلام الإسلام ففى دراسة السيرة العطرة أمثلة معينة للفكر الإسلامى

والقيم الإسلامية التى يراد أن يزود بها الأبناء ويستوحون منها خطواتهم على طريق الحياة، لأنه ﷺ هو المثل الكامل الشامل.

4- النمو الجنسى

يحدث النمو الجنسى بسبب التغيرات الجسمية التى يمر بها طالب المرحلة الثانوية، والتى لها علاقة بنواحى النمو الأخرى (العقلية، الانفعالية، الاجتماعية).

ومن مظاهر هذا النمو:

- انشغال التفكير، وكثرة التخيل حول موضوع الجنس.
- اضطراب المشاعر النفسية، والقلق حول جسده وعواطفه ومستقبله، وحول كيفية إشباع غريزته، واتخاذ شريكة حياته.
- شدة المظاهر الانفعالية فى النمو الجنسى، وتوجهها نحو الجنس الآخر.
- بعث الحماس الدينى لخوفه من الشعور بالذنب ومحاولته جاهدًا ومقاومتها.

س. ما دور التربية الإسلامية فى تبصير طالب الثانوى بمزالق الجنس والأضرار الناتجة عن الانحراف الجنسى؟ لابد لمعلمى التربية الإسلامية من دور فى توعية طالب المرحلة الثانوية بأخطار وأضرار الانحراف الجنسى، ويقوم فى الوقت ذاته "بتعميق أهمية الالتزام الخلقى، وذلك باستحضار عظمة الخالق، وإطلاعه، وعلمه، وقربه، وحفظه، ويكون رضا الله وطاعته من الغايات الأساسية الفاعلة، والمؤثرة فى اتجاهات الفرد الخلقية والسلوكية". (النغيمشى، 1415، ص 116)؛ ولكون الدافع الجنسى يستبد بطالب الثانوى فى هذا العمر، وكثيرًا ما يقع تحت سيطرته، فينحرف عن سلوكه؛ لذا على المربى أن ينمى لدى طالب الثانوى الشعور الذاتى بالمسؤولية، والوعى بالنظام الخلقى الذى يعمل على محاسبة النفس ومراقبتها وضبطها فى كل خطوة وحركة، ويوضح السيد قطب لنا موقف الإسلام تجاه هذا الدافع الفطرى، فيقول: "الإسلام يحترم العواطف البشرية كلها على إطلاقها؛ ولكنه لا يقبل لها أن تطغى وتتجاوز الحد، والذى يرسم الحد هو الله ﷻ، قال تعالى: **﴿تِلْكَ حُدُودُ اللهِ فَلَا تَعْتَدُوهَا﴾ (البقرة: 229)، وقال تعالى:﴿تِلْكَ حُدُودُ اللهِ فَلَا تَقْرَبُوهَا﴾** (البقـرة: 187)، وأحل الله عواطف الجنس، وأشار إليها على أنها آية من آيات الله: **﴿وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِّتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾** (الـروم:21). فليس فى الإسلام كبت لعواطف الجنس، وليس فيه حجر على الشباب أن

يحس بها، ولا يجعله أمرًا يتلف الأعصاب، ويرهق المشاعر، إنما جعله أمرًا طَبَعِيًّا سهلًا ميسرًا مثمرًا مباركًا، وما فعله الإسلام هو وضعه للضوابط المحكمة؛ حتى لا تتميع ولا تتذبذب، فيحدث المحظور وهى جريمة الجنس، وجريمة الجنس كغيرها من الجرائم دنس يستقذرها الإسلام؛ لأنها تجاوز لما أمر الله، واغتصاب لحق لا يحق للإنسان اغتصابه". (قطب، 1987، بتصرف)، ولا ينبغى أن نلقى المسؤولية كلها على معلم التربية الإسلامية وحده؛ فالأمر خطير، ويحتاج تعاون جميع المؤسسات الاجتماعية فى نشر الوعى بين الناشئين، وتنمية الوازع الدينى لديهم، وترهيبهم من عقاب الله وغضبه، والعمل على صرفه عن المثيرات الجنسية، المتمثلة فى الأفلام السينمائية، أو الأغانى العاطفية، أو الصور الفاضحة، وشغله عنها بالألعاب الرياضية، والأنشطة الثقافية والدينية، والاجتماعية والعلمية. أما رأى التربية الإسلامية فى العلاقات بين الجنسين فتعرضه ليلى العطار بقولها: "إن لمنهج التربية فى الإسلام رأيًا مخالفًا لما يدّعيه البعض من أهمية وجود هذه العلاقة بين الجنسين، فقد عالج الإسلام هذه القضية، ووضع لها صمامات الأمان المختلفة منذ بداية بلوغ المتعلم، فحدد له آداب متعددة فى الاستئذان والنظر، وفى تصريف طاقته الجنسية، وفى الصيام لمن لا يستطيع الزواج مبكرًا، بالإضافة إلى أنه منع الخلوة بين الجنسين قال ﷺ: "لا يخلو رجل بامرأة إلا كان ثالثهما الشيطان". (رواه الترمذى)؛ وذلك لما يترتب عليه من الوقوع فى الفاحشة بإيحاء من الشيطان الخناس، كما منع من الدخول على النساء والجلوس معهن، قال ﷺ: "لا يخلونّ أحدكم بامرأة إلا مع ذى محرم" (رواه البخارى)، "فمنهج الإسلام لا يعترف بتلك العلاقات بين الجنسين" (عطار، 1983، بتصرف)، ومما ينبغى أن يتعرف عليه المتعلم معلومات عن أخطار الزنا، واللواط، والأمراض المستعصية الناجمة عن الفاحشة مثل: (السيلان، الإيدز، الهربس)، كما ينبغى لطالب الثانوى أن يتعرف على حكمة الدين الإسلامى فى الزواج، وأهمية الزواج، وحث الإسلام عليه، وقواعد تكوين الأسرة تكوينًا صحيحًا، وتقع مهمة شرح المعلومات الجنسية على عاتق المربين أو الوالدين. إن التعرف على حاجات طالب الثانوى، والقيام بمتطلباته بالأسلوب المناسب الصحيح هو من باب استثمار الطاقات المتفجرة لديه، وتصريفها فيما يعود عليه بالخير؛ ليكون عضوًا فاعلًا ومنتجًا فى مجتمعه، كما أنّ هذه الحاجات تتعاون فى مجموعها فى بناء شخصية الطالب، واكتمال نموه، وجعله إنسانًا سويًّا.

- وسنوجز حاجات الطالب فى المرحلة الثانوية فى:

1- الحاجات النفسية

- حاجة المتعلم إلى التدين والتعبد خاصة عند الإحساس بالذنب، والضعف، والغفلة والنسيان، والخواء الروحى، وكذلك عند الإحساس بإلحاح التساؤل عن الحياة والكون والنفس.
- إشباع حاجة الطالب بإعطائه السكن النفسى والحماية الاجتماعية، والتوجيه والإرشاد المصقولين بالخبرة والتجربة عند التعامل معه، ومن أنواع المخاوف التى تلم بالطالب، التخوف من: (تحمل المسؤولية والنجاح فيها، التحولات الجسدية والشكلية، التردد حول الأهداف الكلية والبعيدة للحياة، مواقف الحوار والمواقف الاجتماعية، الحالات العاطفية والانفعالية).
- حاجته إلى القبول والمحبة من الآخرين، من خلال توافر عنصران أساسيان:
- فهم الطالب فهمًا جيدًا من حيث (تكوينه الجسمى، قدراته العقلية، التحولات الوجدانية، والاجتماعية).
- تقدير الطالب حسب ما تقتضيه مرحلته، فالاحترام والاعتبار ضروريان لإشعاره بالقبول.
- الحاجة إلى الإشباع الغريزى والعاطفى وهى حاجة نفسية واجتماعية.

2- الحاجات الاجتماعية

- الحاجة إلى الرفقة ليستمد منها آراءه وأفكاره وأنماط سلوكه.
- الحاجة إلى التعرف على أهمية العمل والمسؤولية وقيمة الإنتاج.

3- الحاجات الثقافية

- الحاجة إلى الاستطلاع من خلال (السؤال، القراءة، المشاهدة، التجريب، الرحلات) وللتعامل مع هذه الحاجة تعاملًا متوازنًا لابد من:
- حماية الطالب من التعرض للاستهواء بسبب الاستطلاع.
- تنمية قدرة الطالب على ضبط الاستطلاع.
- تلبية حاجة الطالب للاستطلاع بالطرق الطبيعية السليمة.
- حاجة الطالب إلى التعرف على هويّته الإسلامية، وقيمتها، وتميزها، لتحديد سماته الشخصية. (النغيمشى، 1411، بتصرف).

ومما سبق بيانه يتضح أن للطالب فى المرحلة الثانوية مرحلة الرشد والنضج، طبيعة متميزة، وتوجهًا فريدًا فى مظاهر نموه وكيفياتها (الجسمية، الانفعالية، العقلية، الاجتماعية) فكان من الضرورى تلبية حاجات الطالب فى هذه المرحلة العمرية من حياته؛ لما فى ذلك من أثر إيجابى فى عملية البناء المتوازن والمتكامل والشامل لشخصيته. كما أن الحرص الشديد على تحقيق هذه الحاجات من قبل المربين (آباء، دعاة، معلمين) إنما هى حصانة لهويّة الطالب وشخصيّته من التيارات الفكرية الضالة، التى قد تزعزع إيمانه وتفقده، فتفجر بذلك كثيرًا من المشكلات النفسية والفكرية والاجتماعية، بل إن هناك بعضًا من الحاجات التى قد لا يدرك الطالب حاجته لها؛ ولكننا كمربين متفهمين لخصائص هذه المرحلة من عمر المتعلم لابد من تقديمها له كبعض الحاجات الاجتماعية التى تساعده على حسن التوافق الاجتماعى، كالتعرف على أنظمة الإسلام ومثله وقيمه، والتى هى جزء من ثقافة المجتمع وسماته وهويّته وشخصيته والذى يعد الطالب جزءًا منه ومنتميًا إليه.

ثانيًا: القرآن الكريم وتدريسه

القرآن الكريم هو كلام الله المنزل على سيدنا محمد ﷺ، المتعبد بتلاوته، المنقول إلينا بالتواتر، وهو أفضل الكلام وأشرفه، تلاوته عبادة، والالتزام بما جاء فيه هدى، فهو كتاب هداية، جاء ليخرج الناس من الظلمات إلى النور، ويهديهم إلى صراط مستقيم قال تعالى: ﴿قَدْ جَاءَكُم مِّنَ اللهِ نُورٌ وكِتَابٌ مُّبِينٌ يَهْدِى بِهِ اللهُ مَنِ اتَّبَعَ رِضْوَانَهُ سُبُلَ السَّلامِ ويُخْرِجُهُم مِّنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ بِإِذْنِهِ ويَهْدِيهِمْ إِلَى صِرَاطٍ مُّسْتَقِيمٍ﴾ (المائدة:16). وقد سمى الله ﷻ القرآن بأسماء عديدة، منها: القرآن، قال تعالى: ﴿إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَهْدِى لِلَّتِى هِىَ أَقْوَمُ ويُبَشِّرُ الْمُؤْمِنِينَ الَّذِينَ يَعْمَلُونَ الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْرًا كَبِيرًا﴾ (الإسراء:9). والكتاب، قال تعالى: ﴿لَقَدْ أَنزَلْنَا إِلَيْكُمْ كِتَابًا فِيهِ ذِكْرُكُمْ أَفَلا تَعْقِلُونَ﴾ (الأنبياء: 10).والفرقان، قال تعالى: ﴿تَبَارَكَ الَّذِى نَزَّلَ الْفُرْقَانَ عَلَى عَبْدِهِ لِيَكُونَ لِلْعَالَمِينَ نَذِيرًا﴾ (الفرقان:1). والذكر، قال تعالى: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾ (الحجر:9)، ووصف الله ﷻ القرآن بأوصاف كثيرة، منها أنه: نور، قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ قَدْ جَاءَكُم بُرْهَانٌ مِّن رَّبِّكُمْ وأَنزَلْنَا إِلَيْكُمْ نُورًا مُّبِينًا﴾ (النساء: 174). وهدى، وذلك فى قوله تعالى: ﴿تِلْكَ آيَاتُ الْكِتَابِ الْحَكِيمِ (2) هُدًى ورَحْمَةً لِّلْمُحْسِنِينَ﴾ (لقمان: 2، 3). وشفاء، قال تعالى: ﴿ونُنَزِّلُ مِنَ الْقُرْآنِ مَا هُوَ شِفَاءٌ ورَحْمَةٌ لِّلْمُؤْمِنِينَ ولا يَزِيدُ الظَّالِمِينَ إِلاَّ خَسَارًا﴾ (الإسراء: 82).

أما علوم القرآن الكريم فيقصد بها: ذلك العلم الذى يتألف من مباحث تتعلق بالقرآن

الكريم، من ناحية نزوله، وجمعه وترتيبه، وقراءاته، وتجويده، وتفسيره، وأسباب نزوله، ومعرفة مكيه ومدنيه، وعامة وخاصة، ومطلقة ومقيده، وناسخة ومنسوخة، ومحكمه ومتشابهه، وإعجازه، إلى غير ذلك مما له صلة بالقرآن الكريم، ويسمى هذا العلم بـ (أصول التفسير)؛ لأنه يتناول العلوم التى لابد للمفسر من معرفتها للاستناد إليها فى تفسيره للقرآن الكريم، وموضوع هذا العلم هو القرآن ذاته، من ناحية من النواحى التى ذكرت فى التعريف السابق.

ولعل السر فى أن العلماء قد سموا هذا العلم بعلوم القرآن، ولم يسموه بعلم القرآن يعود إلى أن كل مبحث من المباحث التى سبقت الإشارة إليها يعد علمًا قائمًا بذاته، فمثلًا مبحث إعجاز القرآن يعد علمًا قائمًا بذاته، وقد ألفت فيه عديدًا من المؤلفات، ومبحث المكى والمدنى من القرآن يعد – أيضًا- علمًا قائمًا بذاته، والمحكم والمتشابه يعتبر كذلك علمًا مستقلاً (طنطا، 1998، ص 7).

ومن خلال العرض السابق يمكن أن تشتق بعض الكفايات اللازمة لمعلم القرآن الكريم وعلومه، وهذه الكفايات هى: يوضح مفهوم القرآن الكريم، ويوضح أهمية القرآن الكريم، ويعرف الطلبة ببعض أسماء القرآن وأوصافه، ويوضح المقصود بعلوم القرآن، ويبين مجالات علوم القرآن.

إن التلاوة فى اللغة تعنى القراءة، يقال: تلا تلاوة؛ أى قرأ قراءة، وقيل: ما تحدث وتقص وتتكلم به، كقولك فلان يتلو كتاب الله أى يقرأه ويتكلم به، والتلاوة فى الاصطلاح هى: أداء القرآن أداءًا سليمًا من نواحى الضبط الدقيق، والوقف والوصل، وإخراج الحروف من مخرجها، وتطبيق قواعد التجويد، وتمثل المعنى وتزيينه بحسن الصوت دون أدنى تكليف. ولتلاوة القرآن أداؤها المميز عن سائر أنواع القراءات؛ لأنها مأخوذة عن رسول الله ﷺ، وقد تلقاها عن ربه بواسطة جبريل بكيفية معينة؛ ولذا فهى لا تؤخذ إلا بالتلقى والمشافهة ممن يحسن التلاوة ويجيد تطبيق أحكام التجويد، ولا يمكن إجادتها من خلال الكتاب أو المصحف، فهناك أحكام للتلاوة يجب أن يلتزم بها تالى القرآن كالقلقلة والإظهار والإدغام والإخفاء والإقلاب، ونحو ذلك من الأحكام التى يتعذر فهمها من خلال الكتابة، ولا يمكن إدراكها والتعرف عليها إلا من خلال السماع والمشافهة؛ ولذا فدور المعلم فى تدريس التلاوة أساسى لا يمكن الاستغناء عنه، فلا يكفى لإجادة التلاوة معرفة أحكام وقواعد التجويد، بل لابد من التدريب على تطبيق تلك الأحكام، كما أن رسم المصحف يخالف فى بعض ألفاظه قواعد اللغة العربية المتعارف عليها، ولو قرأت كما هى مكتوبة لوقع

القارئ فى الخطأ واللحن، وربما يتغير المعنى، وهذا مما يؤكد أهمية دور المعلم فى تدريس التلاوة، وتلاوة القرآن هى من أجل العبادات وأعظم القربات إلى الله ﷻ، وقد أمرنا الله بها فى قوله تعالى: ﴿فَاقْرَءُوا مَا تَيَسَّرَ مِنَ الْقُرْآنِ﴾ (المزمل: 20)، كما أمرنا بها الرسول ﷺ فى الحديث الذى رواه أبو أمامة حيث قال: سمعت النبى ﷺ يقول: (اقرءوا القرآن؛ فإنه يأتى يوم القيامة شفيعًا لأصحابه).

كما وعد الله - سبحانه وتعالى - بالأجر الكبير والثواب العظيم على تلاوة القرآن، قال تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ يَتْلُونَ كِتَابَ اللهِ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَأَنفَقُوا مِمَّا رَزَقْنَاهُمْ سِرًّا وَعَلَانِيَةً يَرْجُونَ تِجَارَةً لَّن تَبُورَ (29) لِيُوَفِّيَهُمْ أُجُورَهُمْ وَيَزِيدَهُم مِّن فَضْلِهِ إِنَّهُ غَفُورٌ شَكُورٌ﴾ (فاطر:30)، وجاء فى الحديث الذى رواه ابن مسعود عن النبى ﷺ أنه قال: (من قرأ حرفًا من كتاب الله فله به حسنة، والحسنة بعشر أمثالها، لا أقول (ألم) حرف، ولكن ألف حرف، ولام حرف، وميم حرف) (الترمذى، 1975، ص 175)، وفى الحديث الذى رواه أبو هريرة عن ﷺ: (ما اجتمع قوم فى بيت من بيوت الله يتلون كتاب الله ويتدارسونه بينهم إلا نزلت عليهم السكينة، وغشيتهم الرحمة، وحفتهم الملائكة، وذكرهم الله فيمن عنده) (مسلم، 74)، فقد جمع هذا الحديث أربعة أنواع من الثواب على تلاوة القرآن ومدارسته وهى:

1- تنزل عليهم السكينة.

2- تغشاهم الرحمة.

3- تحفهم الملائكة.

4- يذكرهم الله فيمن عنده.

وقد شرع الله لتلاوة القرآن صفة معينة، وأمر بها نبيه ﷺ فقال تعالى: ﴿وَرَتِّلِ الْقُرْآنَ تَرْتِيلًا﴾ (المزمل: 4)؛ أى اقرأه بتؤدة واطمئنان، وقال تعالى: ﴿وَقُرْآنًا فَرَقْنَاهُ لِتَقْرَأَهُ عَلَى النَّاسِ عَلَىٰ مُكْثٍ وَنَزَّلْنَاهُ تَنزِيلًا﴾ (الإسراء: 106)، أى لتقرأه بتمهل وروية.

ولتلاوة القرآن آداب كثيرة ينبغى الالتزام بها، ومن هذه الآداب (مناع القطان، 1998، ص 171).

- الطهارة وتشمل طهارة البدن، وطهارة المكان، وطهارة الملبس.
- أن يستوى قاعدًا فى غير صلاة تأدبًا مع الله، على أن يستقبل القبلة ما أمكن، فقد جاء فى الحديث: "خير المجالس ما استقبل به القبلة".
- أن يستعيذ بالله من الشيطان الرجيم، لقوله تعالى: ﴿فَإِذَا قَرَأْتَ الْقُرْآنَ فَاسْتَعِذْ بِاللهِ

﴿مِنَ الشَّيْطَانِ الرَّجِيمِ﴾ (النحل: 98)، وأن يقرأ البسملة فى أوائل كل سورة عدا سورة التوبة.

- أن يقرأ على تؤدة، وأن يرتل القرآن ترتيلًا، قال تعالى: ﴿ورَتِّلِ القُرْآنَ تَرْتِيلًا﴾ (المزمل: 4)، وقال تعالى: ﴿وقُرْآنًا فَرَقْنَاهُ لِتَقْرَأَهُ عَلَى النَّاسِ عَلَى مُكْثٍ ونَزَّلْنَاهُ تَنزِيلًا﴾ (الإسراء: 106).
- يقرأ بتدبر وتمعن وفهم لما يتلو، قال تعالى: ﴿كِتَابٌ أَنزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِّيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ ولِيَتَذَكَّرَ أُوْلُوا الأَلْبَابِ﴾ (ص: 29).
- ألا يشغل نفسه عن القراءة، ولا يقطعها لمكالمة أحد، ما لم تكن هناك ضرورة قصوى تستدعى ذلك.
- أن يقرأ بخشوع وسكينة ووقار، قال تعالى: ﴿ لَوْ أَنزَلْنَا هَذَا القُرْآنَ عَلَى جَبَلٍ لَّرَأَيْتَهُ خَاشِعًا مُّتَصَدِّعًا مِّنْ خَشْيَةِ اللهِ﴾ (الحشر: 21).
- أن يحسن صوته بالقراءة قدر المستطاع؛ لقوله ﷺ: (زينوا القرآن بأصواتكم). (رواه أحمد، وأبو داود فى السنن).
- أن يسجد إذا مر بآية فيها سجدة.
- أن لا يعبث، ولا ينظر إلى ما يلهى.
- وهناك آداب لاستماع القرآن ينبغى الالتزام بها، ومن هذا الآداب (مصطفى مراد، 2003، ص 31).
- الإنصات التام، وحسن الاستماع؛ لقوله تعالى: ﴿وإِذَا قُرِئَ القُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وأَنصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾ (الأعراف: 204).
- الخشوع عند سماع القرآن، قال تعالى: ﴿إِنَّمَا المُؤْمِنُونَ الَّذِينَ إِذَا ذُكِرَ اللهُ وجِلَتْ قُلُوبُهُمْ وإِذَا تُلِيَتْ عَلَيْهِمْ آيَاتُهُ زَادَتْهُمْ إِيمَانًا وعَلَى رَبِّهِمْ يَتَوَكَّلُونَ﴾ (الأنفال: 2).
- استحضار القلب والتفكر والتدبر فيما يسمع من الآيات.
- أن يسجد إذا سمع آية فيها سجدة.
- إذا أُرْتِجَ على القارئ عليه أن يفتح عليه.
- أن يصحح الخطأ الذى يقع فيه القارئ.
- إذا بالغ القارئ فى المد حتى جعل الضمة واوًا مثلًا؛ فيجب على المستمع أن ينكر عليه وإلا فلا يستمع له.

ولتلاوة القرآن أربع مراتب هى:

1- الترتيل: وهو القراءة بتؤدة واطمئنان، وإخراج كل حرف من مخرجه مع إعطائه حقه ومستحقه مع تدبر المعانى.

2- التحقيق: وهو مثل الترتيل، إلا أنه أكثر منه اطمئنانًا، وهو المأخوذ به فى مقام التعليم.

3- الحدر: وهو الإسراع فى القراءة مع مراعاة الأحكام.

4- التدوير: وهو مرتبة متوسطة بين الترتيل والحدر.

وأفضل هذه المراتب الترتيل؛ لنزول القرآن به، قال تعالى: **﴿وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لَوْلا نُزِّلَ عَلَيْهِ الْقُرْآنُ جُمْلَةً وَاحِدَةً كَذَلِكَ لِنُثَبِّتَ بِهِ فُؤَادَكَ وَرَتَّلْنَاهُ تَرْتِيلًا﴾** (الفرقان: 32).

ويجب على كل قارئ للقرآن أن يراعى أحكام التلاوة (أحكام التجويد) فى جميع هذه المراتب، حتى تكون قراءته صحيحة؛ وإلا خرجت القراءة عن الأداء الصحيح المتعارف عليه، ولابد أن يعرف اللحن الخفى والجلى فى القرآن، ويعمل على تجنبهما، كما ينبغى أن يعرف القراءات المشهورة، ويجيد النطق باللغة العربية الفصحى، ولابد أن يعرف مخارج الحروف وصفاتها.

وقد وضع العلماء شروطًا وأركانًا ثلاثة للقراءة الصحيحة، وهى (سعاد عبد الحميد، 2003، ص 29):

1- موافقة القراءة لوجه من وجوه اللغة العربية: ويقصد بذلك موافقة القراءة لوجه من وجوه النحو، سواء كان أفصحًا أم فصيحًا مجمعًا عليه أم مختلفًا فيه. فمثلًا قوله تعالى: **﴿وَصِيَّةً لِأَزْوَاجِهِم﴾** (البقرة:204)، قرئ برفع (وصية) على أنها مبتدأ خبره (لأزواجهم)، وقرئ بالنصب على أنها مفعول مطلق أى فليوصوا وصية.

2- موافقة القراءة للرسم العثمانى ولو احتمالًا: أى توافق رسم أحد المصاحف العثمانية (التى نسخها عثمان ﷺ وأرسلها إلى الأمصار)، فمثلًا قرأ الكسائى وعاصم ويعقوب قول تعالى: **﴿مَالِكِ يَوْمِ الدِّينِ﴾** بالألف (مالك)، وقرأ باقى القراء العشرة بدون الألف **﴿ مَلِكِ يَوْمِ الدِّينِ﴾**، ورسم المصحف يحتمل القراءتين. ومعنى احتمالًا؛ أى توافق الرسم ولو تقديرًا؛ إذ موافقة الرسم إما أن تكون تحقيقًا؛ أى موافقة صريحة، مثل قراءة **﴿ مَلِكِ يَوْمِ الدِّينِ﴾**، فهى توافق الرسم تحقيقًا، وقراءة**﴿ مَالِكِ يَوْمِ الدِّينِ﴾**، توافق رسم المصحف تقديرًا أو احتمالًا على تقدير إثبات الألف.

3- صحة السند، وهو أن يأخذ العدل الضابط عن مثله حتى يتصل السند برسول الله ﷺ.

ولتدريس التلاوة أهداف أساسية تتمثل فى (حسن شحاتة، 1989، ص 135):

- إتقان قراءة كتاب الله من حيث الحركات والسكنات، ونطق الحروف من مخارجها، والتزام أحكام الوقف، والتطبيق السليم لأحكام التجويد، وحسن تمثل المعانى أثناء التلاوة.
- التزام آداب تلاوة القرآن.
- تفهم معانى كلام الله والتأثر به.
- الخشوع القلبى والاطمئنان النفسى.
- تنمية الوازع الدينى لدى الطلاب.
- زيادة الثروة اللغوية والفكرية لدى الطلبة.
- إجادة النطق باللغة العربية الفصيحة.
- تذوق الطلاب لجمال الأسلوب القرآنى وبلاغته.

ومن يتعرض لتدريس التلاوة لابد أن يلم بهذه الأهداف، ويعمل على تحقيقها، ولأن يكون قدوة لطلابه فى تفهم وتدبر معانى الآيات التى يتلوها، والتأثر بها، ولابد أن يلم إلمامًا بعلم التجويد، ويلتزم بأحكامه فى أثناء التلاوة؛ لأن هذه الأحكام تمثل القواعد النظرية للتلاوة، والخروج عن هذه القواعد يوقع القارئ فى الخطأ والإثم، وهناك أمور عديدة تساعد على إتقان التلاوة، لابد أن يعيها كل من يريد أن يتلو القرآن تلاوة سليمة، وهى:

- معرفة مخارج الحروف وصفاتها.
- معرفة اصطلاحات الضبط، وعلامات الوقف المستخدمة فى المصحف.
- معرفة خصائص الرسم العثمانى للمصحف.
- التلاوة من المصحف؛ حيث إن حروف المصحف جميعها مضبوطة بالشكل، مما يساعد على نطق الكلمات نطقًا سليمًا.
- معرفة أحكام التجويد.
- فهم معنى النص المراد تلاوته.
- الاستماع إلى التلاوة النموذجية؛ فالقرآن لا يؤخذ إلا بالتلقى والمشافهة.
- التدريب والمران على أيدى العارفين، ممن يحسنون التلاوة، ويجيدون تطبيق أحكام التجويد.

يتضح مما سبق أن تلاوة القرآن لها أداؤها المميز عن سائر أنواع القراءات، ولا يمكن إتقان التلاوة من خلال المصحف، بل لابد من التلقى والمشافهة؛ لأن للتلاوة أحكامًا يتعذر كتابتها، ولا يمكن إدراكها والتعرف عليها إلا من خلال السماع والمشافهة؛ كالقلقة، والإدغام والإظهار، والإخفاء والإقلاب، والروم والإشمام ونحو ذلك؛ولذا فهى لا تؤخذ إلا بالتلقى والمشافهة من أفواه العارفين، ومن يتعرض لتدريس التلاوة لابد أن يمتلك كفايات خاصة تؤهله للنطق السليم للحروف، وإخراجها من مخارجها، وتجعله قادرًا على تدريب الطلبة وتمرينهم على الأداء السليم وتطبيق أحكام التجويد أثناء التلاوة، ومن العرض السابق لطبيعة التلاوة يمكن أن تشتق بعض الكفايات الأدائية اللازمة لتدريسها، وهذه الكفايات هى:

- يمهد للدرس تمهيدًا جذابًا، كأن يذكر سبب نزول الآيات، أو يعرض مشكلة اجتماعية، أو حادثة تتحدث عنها الآيات.
- يُرَغِّب الطلبة فى تلاوة القرآن، من خلال تذكيرهم بفضل التلاوة وثوابها العظيم.
- يعرف الطلبة بمراتب التلاوة، وأفضل هذه المراتب.
- يبين للطلبة آداب تلاوة القرآن، وآداب استماعه، ويدربهم عليها من طهارة وخشوع، وجلوس وإنصات، ونحو ذلك.
- يتلو الآيات تلاوة خاشعة متأنية يراعى فيها أحكام التلاوة وآدابها، متمثلًا معانى ودلالات الآيات أثناء التلاوة، ومراعيًا أحكام التجويد.
- يشرح الآيات شرحًا إجماليًّا مختصرًا، ويوضح معانى الكلمات غير المألوفة لدى الطلبة.
- يدرب الطلبة على التلاوة السليمة للآيات من حيث: ضبط الحركات والسكنات(الضبط السليم لبنية الكلمة)، والتزام أحكام الوقف أثناء التلاوة، ومراعاة رسم المصحف، وتطبيق أحكام التجويد المختلفة من إدغام وإظهار وإخفاء وإقلاب ومد وتفخيم وترقيق.
- يصوب لأخطاء الطلبة فى التلاوة، ويصححها فور وقوعها، بعد أن يعطى الطالب الفرصة لتصحيح الخطأ الذى وقع فيه بنفسه.
- يرشد الطلبة إلى الوسائل التى تساعدهم على إتقان التلاوة.
- أما التفسير فى اللغة: فهو الإيضاح والتبيين، ومنه قوله تعالى: ﴿ولا يَأْتُونَكَ بِمَثَلٍ إلاَّ جِئْنَاكَ بِالْحَقِّ وأَحْسَنَ تَفْسِيرًا﴾ (الفرقان: 33)، أى بيانًا وتفصيلًا.

أما التفسير فى الاصطلاح: فهو العلم الذى يبحث فى معنى كلام الله فى كتابه المجيد المنزل على سيدنا محمد ﷺ، بقدر الطاقة البشرية.

وقال: بعضهم التفسير فى الاصطلاح: علم نزول الآيات، وشئونها، وأقاصيصها، والأسباب النازلة فيها، ثم ترتيب مكيها ومدنيها، ومحكمها ومتشابهها، وناسخها ومنسوخها وخاصها وعامها، ومطلقها ومقيدها، ومجملها ومفسرها، وحلالها وحرامها ووعدها ووعيدها، وأمرها ونهيها، وعبرها وأمثالها (جلال الدين السيوطى، ص 1191).

وقال الزركشى: التفسير علم يفهم به كتاب الله المنزل على نبيه محمد ﷺ، وبيان معانيه واستخراج أحكامه وحكمه، واستمداد ذلك من علم اللغة، والنحو والتصريف، وعلم البيان وأصول الفقه، والقراءات، ويحتاج لمعرفة أسباب النزول، والناسخ والمنسوخ.

ويتضح من هذه التعريفات أن التفسير لا يقتصر على مجرد توضيح معانى الألفاظ الغريبة أو شرح معانى الآيات فقط، ولكنه يتعدى ذلك إلى استخلاص الأحكام والتشريعات والدروس والعبر المستفادة منها، وبيان ما حوت من توجيهات وإرشادات وقيم ومثل واتجاهات. ومن هنا ندرك أن تفسير القرآن ليس عملًا سهلًا، ولكنه عمل شاق يتطلب مهارًا فى الفهم، ودقة فى الاستنباط، وفهمًا لأساليب اللغة العربية، ومعرفة بالنحو والصرف، والبلاغة، وعلم أصول الفقه، وعلم القراءات.

ويحتاج التفسير إلى الإلمام بعلوم القرآن المختلفة، ومن هذه العلوم: معرفة أسباب النزول، والمكى والمدنى، والناسخ والمنسوخ، والمحكم والمتشابه، والعام والخاص، والمطلق والمقيد، والمجمل والمبين، وجمع القرآن وترتيبه، وخصائص أسلوبه وأوجه إعجازه.

ومن يتعرض لتدريس التفسير لابد أن يعى أن القرآن ليس مجرد نص أدبى، ولا مادة دراسية فحسب، ولكنه منهج ودستور حياة فيه العقائد والعبادات والمعاملات، وفيه القصص والأخبار والمواعظ والعبر، وفيه القيم والمثل، وكل ما ينفع الناس فى دينهم ودنياهم وحياتهم وأخراهم، ولابد أن يفهمه المفسر بهذا الشمول، ويلم بكل ما تضمنه من أحكام وتشريعات وقيم وآداب، ويتعامل معه كمنهج ودستور حياة، فيربط آياته بواقع الحياة، ويبين أوجه الاستفادة منها ومواضع الحكمة فيها، كما أنه لا يمكن الإحاطة بكل ما فى القرآن؛ فهناك أمور استأثر الله ﷻ بعلمها، وأمور أوجز القرآن فيها ولم يفصلها، كبعض القصص مثلًا، وفى القرآن آيات متشابهات وألفاظ تحتمل معان متعددة، فلا يخوض المفسر فيما استأثر الله بعلمه، ولا يجوز أن يجزم فى أن مراد الله من الآية هو كذا، إذا كانت من المتشابهات التى تحتمل أكثر من معنى إلا بدليل، ولا ينبغى أن يشغل نفسه بمعرفة تفاصيل القصص

والأخبار مما لا فائدة فيه، كتفاصيل قصة أصحاب الكهف، كم كانوا؟ وما لون كلبهم؟ إلى غير ذلك مما لا فائدة فيه ولا طائل تحته، ويكفى المفسر فى مثل هذه القصة وما شابهها أن يقف على مواضع العبرة فيها، وحسبه من التفاصيل ما ورد فى القرآن والسنة.

ولابد أن يعى طالب التفسير أن القرآن معين لا ينضب، وكنز لا ينفد، ولن تنقضى عجائبه، ومن ثم لا يكون هناك تفسير نهائى للقرآن يجب الوقوف عنده والتسليم بما جاء فيه، بل إن باب الاجتهاد سيظل مفتوحًا إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها، وما على طالب التفسير إلا أن يدقق ويتمعن فى آيات القرآن، ويتفهم معانيها، ويتبين أوجه الاستفادة منها، ولابد أن يأخذ التفسير من مصادره الصحيحة، وممن هم أهل له.

وللتفسير مصادر أساسية لابد أن يلتزم بها المفسر، فيفسر القرآن بالقرآن أولًا، فالقرآن يفسر بعضه بعضًا، فإن لم يجد تفسيرًا فى القرآن يرجع إلى السنة؛ فهى شارحة ومبينه لما جاء فى القرآن، وقد بين الرسول ﷺ للصحابة كثيرًا مما أشكل عليهم فهمه، فإن لم يجد تفسيرًا فى السنة يرجع إلى ما صح من أقوال الصحابة فى التفسير، فهم الذين عايشوا الوحى، وشهدوا التنزيل، وسمعوا من رسول الله ﷺ، ثم أقوال التابعين الذين تتلمذوا على أيدى الصحابة، وتلقوا عنهم، ولا يُعْمِل رأيه إلا فيما ليس فيه نص.

والتفسير إما أن يكون بالرواية (بالمأثور)، وهذا النوع يعتمد على صحيح المنقول، ويشمل ما ورد من تفسير القرآن بالقرآن، وما نقل عن النبى ﷺ، وما نقل عن الصحابة ـ رضوان الله عليهم ـ وما نقل عن التابعين الذين تتلمذوا على الصحابة، من بيان وتفسير لنصوص القرآن الكريم، وإما أن يكون التفسير بالدراية (بالرأى)، والمقصود بالرأى هنا: الاجتهاد، وهو قسمان (محمد الذهبى، ص 254):

- قسم جار على موافقة كلام العرب ومناحيهم فى القول، مع موافقة الكتاب والسنة، ومراعاة شروط التفسير التى سيرد ذكرها، وهذا القسم جائز لاشك فيه.
- وقسم غير جار على قوانين اللغة العربية، ولا موافق للأدلة الشرعية، ولا مستوف لشروط التفسير، وهذا هو المنهى عنه وهو محط الذم.

والتفسير المأثور هو أفضل أنواع التفسير، وهو آمن السبل للحفظ من الزلل والزيغ فى كتاب الله؛ لأنه إما أن يكون تفسيرًا للقرآن بالقرآن، أى تفسيرًا لكلام الله بكلامه تعالى، فهو أعلم بمراده، وإما أن يكون بكلام من أنزل عليه هذا القرآن، وهو الرسول ﷺ، فهو المبين لكلام الله، وهو أفصح العرب، وإما أن يكون بأقوال الصحابة فهم الذين شهدوا التنزيل

وعرفوا الأماكن والأحداث التى تنزل فيها القرآن، وهم الذين سمعوا من رسول الله، وهم أهل الفصاحة والبيان، وإما أن يكون عن أئمة التابعين، وهؤلاء هم الذين عايشوا الصحابة، وتلقوا عنهم ما سمعوا من الرسول؛ لكن تجدر الإشارة هنا إلى ضرورة تحرى صحة الرواية فى هذا النوع من التفسير، والحذر من الروايات الموضوعة والضعيفة، ومن الإسرائيليات التى تسربت إلى هذا النوع من التفسير.

ومما تجدر الإشارة إليه، أن هناك بعض الروايات المتعارضة فى التفسير المأثور، أو التى يتوهم أن بينها تعارضًا، وقد تثير حيرة لدى طالب التفسير، إذا لم يكن على علم بقانون الترجيح بين هذه الروايات.

أما بالنسبة إلى التفسير بالرأى، فلا يقبل منه إلا إذا كان موافقًا للكتاب والسنة، وقواعد اللغة العربية وأساليبها، وما استوفى شروط التفسير. أما ما كان بمجرد الرأى والهوى، فهذا النوع لا يقبل ولا يجوز الاعتماد عليه؛ لأن الذين سلكوا طريقه هم أهل الأهواء والبدع من الشيعة، والمعتزلة، والصوفية، والقدرية، الذين أَوَّلُوا القرآن حسب أهوائهم ومعتقداتهم الزائفة، وحملوا آيات القرآن من المعانى ما لا تحتمل.

وقد ورد التحذير من التفسير بمجرد الرأي؛ فقد جاء فى الحديث عن النبى ﷺ أنه قال: (من قال فى القرآن برأيه فليتبوأ مقعده من النار)، وفى حديث آخر: (من قال فى القرآن بغير علم فليتبوأ مقعده من النار)(الترمذى، ص 199) حديث حسن.

وقد اشترط العلماء فيمن يريد أن يفسر القرآن برأيه بدون أن يقف عند حدود المأثور منه فقط، أن يكون ملمًّا بجملة من العلوم، هى:

- علم اللغة: لأن بها يعرف شرح مفردات الألفاظ ومدلولاتها بحسب الوضع، قال مجاهد: (لا يحل لأحد يؤمن بالله واليوم الآخر أن يتكلم فى كتاب الله إذا لم يكن عالمًا بلغات العرب)، ولا يكفى اليسير منها بل لابد من التبحر والتوسع.
- علم النحو: لأن المعنى يتغير ويختلف باختلاف الإعراب.
- علم الصرف: لأن به تعرف الأبنية والصيغ.
- الاشتقاق: لأن الاسم إذا كان مشتقًّا من مادتين مختلفتين اختلف المعنى باختلافهما، كالمسيح مثلًا، هل هو من السياحة أو من المسح؟
- علوم البلاغة (المعانى والبيان والبديع): فعلم المعانى يعرف به خواص تراكيب الكلام

من جهة إفادتها المعنى، وعلم البيان يُعْرَفُ به خواص من حيث اختلافها بحسب وضوح الدّلالة وخفائها، وعلم البديع يُعْرَفُ به وجوه تحسين الكلام.

- علم القراءات: لأن بـه يُعْرَفُ كيفيـة النطـق بالقـرآن، وبالقراءات يمكن ترجيح بعض الوجوه المحتملة على بعض.
- علم أصول الدين (التوحيد): وبه يستطيع المُفَسِّر أن يستدل على ما يجب فى حق الله تعالى، وما يجوز، وما يستحيل، وأن ينظر الآيات المتعلقة بالثوابت، والمعاد، وما إلى ذلك نظرة صائبة.
- علم أصـول الفقه: إذ به يُعْرَفُ وجـه الاستـدلال علـى الأحكـام والاستنباط، ويعرف الإجمال والتبيين، والعموم والخصوص، والإطلاق والتقييد، ودلالة الأمر والنهى.
- أسباب النزول: فمعرفة أسباب النزول يُعين على فهم المراد من الآية ومعرفة فيم نزلت؟ وما مناسبتها؟
- علم القصص: فمعرفة القصة تفصيلًا يُعين على توضيح ما أجمل منها فى القرآن.
- علم الناسخ والمنسوخ: إذ به يعرف المحكم من غيره.
- الفقه.

الأحـاديث المبيِّنـة لتفسـير المُجْمَـل والمُبْهَـم، ليستـعين بها المفـسر على توضح ما يَشْكُل عليه.ويُشْتَرط فى المُفَسِّر (مناع القطان، ص 301):

1- صحة الاعتقاد؛ فإن العقيدة لها أثرها فى نفس صاحبها، وكثيرًا ما تحمل ذويها على تحريف النصوص، والخيانة فى نقل الأخبار، فإذا صنف أحدهم كتابًا فى التفسير أول الآيات التى تخالف عقيدته، وحملها باطل مذهبه، ليصُدَّ الناس عن اتبّاع السلف، ولزوم طريق الهدى.
2- التّجـرد عـن الهوية؛ فالأهـواء تدفـع أصحـابها إلى نصرة مذهبهم، كما فعلت طوائف القدرية والرافضة والمعتزلة ونحوهم من غلاة المذاهب.

والتفسير من أجل العلوم الشرعية وأرفعها قدرًا؛ لأن موضوعه كلام الله تعالى الذى هو ينبوع كـل حكمة، ومعـدن كـل فضيلة؛ ولأن الغـرض منه هو الاعتصام بالعروة الوثقى والوصول إلى السعادة الحقيقية التى لا تفنى، وإنما اشتدت الحاجة إليه؛ لأن كل كمال دينى،

أو دنيوى مفتقر إلى العلوم الشرعية والمعارف الدينية، وهى متوقفة على العلم بكتاب الله (جلال الدين السيوطى، ص 1195).

وقد بدأ التفسير منذ نزول الوحى على رسول الله ﷺ، وكان يتمثل فى توضيح الرسول ﷺ لما غمض على الصحابة من ألفاظ القرآن ومعانيه، وتطور بعد ذلك بعد الفتوحات الإسلامية ودخول كثير من الشعوب والأمم الأخرى فى الإسلام، وتوسعت مع ذلك مصادره تدريجيًّا؛ ففى مرحلة الصحابة والتابعين كان التفسير يعتمد فيها على القرآن الكريم والسنة النبوية والاجتهاد والاستنباط، زادت بعد ذلك فى عهد تابعى التابعين فى النقل عن أهل الكتاب مما جار فى كتبهم، وما اجتهد فيه التابعون، وارتبط تدوين التفسير فى بداية الأمر بتدوين الحديث، ثم استقل عنه وصار علمًا مستقلًا.

وقد تعددت اتجاهات المفسِّرين ومناهجهم فى التفسير، وكان للنزعة المذهبية والتخصص العلمى الذى برز فيه كل مفسر أثرٌ واضحٌ فى التفسير؛ حيث اصطبغت التفاسير بمذاهب أصحابها ومعتقداتهم، وبما برعوا فيه من فنون العلم، وكاد كل تفسير يقتصر على الفن الذى برع فيه صاحبه؛ فالنحوى تراه لا هم له إلا الإعراب، وذكر ما يحتمل فى ذلك من أوجه، وتراه ينقل مسائل النحو وفروعه وخلافياته، كالزجاج والواحدى وأبى حيان، وصاحب العلوم العقلية تراه يعنى فى تفسيره بأقوال الحكماء والفلاسفة، وذكر شبههم والرد عليها، كالفخرالرازى فى كتابه مفاتيح الغيب، وصاحب الفقه يعنى بتقدير الأدلة للفروع الفقهية، والرد على من يخالف مذهبه، كالجصّاص، والقرطبى، وصاحب التاريخ يهتم بالقصص وأخبار الأمم السابقة ما صح منها وما لم يصح، كالثعالبى والخازن، وصاحب البدع ليس له قصد إلا أن يؤول كلام الله وينزله على مذهبه الفاسد، وذلك كالرومانى، والجبائى، والقاضى عبد الجبار، والزمخشرى من المعتزلة، والطبرسى، والكاشى من الإمامية الاثنا عشرية، وصاحب التصوف يستخرج المعانى الإشارية من الآيات بما يتفق مع هواه كابن عربى، وأبو عبد الرحمن السلمى.(محمد الذهبى، ص 149).

وهكذا أصبح كل تفسير يعكس لون صاحبه وفنه، وفقد التفسير وظيفته الأساسية المتمثلة فى توضيح معانى الآيات، وبيان الأحكام والتشريعات الواردة فيها، والكشف عن أسرار هذا الكتاب وأوجه إعجازه.

وقد اقتصر بعض المفسِّرين على ما يسمى بالتفسير الموضوعى؛ حيث قصر التفسير على ناحية واحدة من نواحى القرآن المتشعبة، كابن القيم الذى ألف كتابًا عن أقسام القرآن سمَّاه

(التبيان فى أقسام القرآن)، وأبى جعفر النحَّاس، الذى أفرد كتابًا فى (الناسخ والمنسوخ من القرآن)، على بن المدينى الذى ألف كتابًا فى (أسباب النزول).

أما فى عصرنا الحاضر فقد غلب اللون الأدبى الاجتماعى على التفسير، ووجدت بعض محاولات علمية فى كثير منها تكلف ظاهر وغلو كبير.

ويمكن إجمال أهداف تدريس التفسير فى التالى:

- أن يفهم الطلاب معانى الآيات والسور المقررة فهمًا سليمًا.
- أن يتعرف الطلاب على وجوه البلاغة والإعجاز فى السور والآيات المقررة عليهم.
- أن يتذوق الطلاب جمال أسلوب التعبير القرآنى وبلاغته.
- أن يتعرف الطلاب على الأحكام والقيم والتشريعات التى تضمنتها الآيات والسور المقررة.
- أن يقتنع الطلاب بما جاء فى القرآن من معانٍ وأفكار، وأنه دستور حياة شامل، صالح لكل زمان ومكان.
- أن يؤمن الطلاب بما جاء فى القرآن من أمور غيبية إيمانًا مطلقًا لا يخالطه شك، سواء أدركته عقولهم أم لم تدركه.
- تنمية الثروة اللغوية والفكرية لدى الطلاب.
- إبراز العبر والعظات من القصص القرآنى.
- ربط الآيات بواقع الحياة ومشكلاتها.

ويتضح مما سبق أن تفسير القرآن عملٌ شاق؛ فهو لا يقف عند حد بيان المعنى العام للآيات، وتوضيح ما خفى معناه من المفردات، ولكنه يتعدى ذلك إلى استنباط الأحكام والتشريعات، والقيم والآداب التى تتضمنها آياته، والكشف عن أسرارها ونواحى البلاغة والإعجاز فيها، واستخلاص الدروس والعبر المستفادة منها، وهذا كله يتطلب من المفسر مهارةً فى الفهم ودقة فى الاستنباط، وفهمًا لأساليب اللغة العربية وقواعدها، كما يتطلب الإلمام بمختلف علوم القرآن التى سبقت الإشارة إليها، والمعلم الذى يتعرض لتدريس التفسير، لابد أن يتوافر فيه الكفايات اللازمة التى تمكنه من الفهم السليم للآيات، وتذوق معانيها، ومعرفة مقاصدها، والكشف عن أسرارها، وأوجه البلاغة والإعجاز فيها، وتعينه على توصيل ذلك كله إلى الطلبة بأسلوب تربوى سليم، يحقق الاستفادة المرجوة من دراسة

التفسير. ومن خلال العرض السابق لطبيعة التفسير، وشروطه وطرائقه، يمكن أن تشتق بعض الكفايات التدريسية اللازمة لتدريس هذا العلم، وهذه الكفايات هى:

- يوضح أسباب نزول الآيات.
- يحدد الألفاظ الغامضة فى النص، ويبين معانيها.
- يقدم شرحًا تفصيليًا للآيات يُبَيِّن من خلاله الأحكام الشرعية والقيم والآداب التى وردت فيها.
- يوضح علاقة الآيات بما قبلها وما بعدها.
- يوظف علوم القرآن المختلفة فى تفسير الآيات، فيبين المكى والمدنى، والعام والخاص، والمطلق والمقيد، والمجمل والمفصل، والمحكم والمتشابه، والناسخ والمنسوخ، وأوجه الإعجاز فى الآيات... إلى غير ذلك.
- يتجنب الخوض فى المتشابه من القرآن، وما استأثر الله بعلمه.
- يتجنب الروايات الموضوعة، والإسرائيليات فى التفسير، ويحذر منها.
- يستخدم اللغة العربية فى التفسير كلامًا وكتابة.
- يعرف الكلمات والجمل التى يتوقف وضوح المعنى على إعرابها.
- يستطيع التوفيق بين الآيات التى يتوهم أن بينها تعارضًا.
- يوفق بين الروايات المتعارضة فى التفسير.
- يربط الآيات بواقع الحياة قدر المستطاع، باعتبار أَنَ القرآن منهج ودستور حياة، فيه العقائد والعبادات والمعاملات، وكل ما يهم الإنسان فى دينه ودنياه.
- يلتزم فى تفسير الآيات بمصادر التفسير الأساسية، فيفسر القرآن بالقرآن، ثم بالسنة، ثم بالاجتهاد، مع مراعاة قواعد اللغة العربية.
- يرشد الطلبة إلى كتب التفسير النافعة.
- يعتبر القرآن الكريم دستور الإسلام، وقاعدته العريضة التى قام عليها بناؤه، وهو المعجزة الخالدة والآية الباقية التى انتظمت بها العقيدة الإسلامية، وهدت إلى الإيمان والعمل به؛ لذلك كان من تمام إيمان المؤمنين به العناية بحفظه، وتلاوته، ومدارسته، ومداومة الرجوع إليه، والنظر فيه والأخذ به، وقد جعل الله حفظه فرض كفاية، وإذا قامت به طائفة من المسلمين برئت ذمة الآخرين، وإلا تعرضوا جميعًا لعقاب الله

ومؤاخذته؛ ولذلك لم يخل عصر من العصور من طائفة تحفظه، وهذه خاصية تميزه عن غيره من الكتب الأخرى، والعلة فى ذلك ألا ينقطع عدد التواتر فيه، ولا يتطرق إليه التبديل والتحريف.(حسن شحاتة، ص 123).

وقد حض رسول الله ﷺ على تعلم القرآن وتعليمه، ورغب فى حفظه؛ فقد جاء فى الحديث عنه ﷺ: (خيركم من تعلم القرآن وعلمه) (الترمذى،135)، كما أخبر عليه الصلاة والسلام أن الإنسان يرتقى إلى أعلى درجات الجنة بقدر ما يحفظ من آى القرآن الكريم، وذلك فيما رواه عبد الله بن عمرو بن العاص ـ رضى الله عنهما ـ عنه ﷺ أنه قال: (يقال لصاحب القرآن اقرأ وارْقَ ورتل كما كنت ترتل فى دار الدنيا؛ فإن منزلتك عند آخر آية تقرأ بها) (الترمذى، ص 177)، ومن هنا ينبغى حث الطلبة على حفظ القرآن، والمقصود بالحفظ هنا حفظه فى الصدور.

ولم يترك الرسول ﷺ أمرًا فيه حث على حفظ القرآن إلا وسلكه، فكان يفاضل بين أصحابه بما يحفظون من القرآن، فيعقد الراية لأكثرهم حفظًا للقرآن، وإذا بعث بعثًا جعل إمامهم فى صلاتهم أكثرهم قراءة للقرآن، ويقدم للَّحد فى القبر أكثرهم أخذًا للقرآن، ويزوج الرجل المرأة ويمهرها مع الرجل من القرآن، فتوافرت الدواعى لحفظه فى الصدور(فهد بن الرومى، 2002،ص 167).

وقد عنى المسلمون –على مر العصور– بتعلم القرآن وتعليمه، وتواصوا بحفظه وتحفيظه لأبنائهم عبر الأجيال، ولا يزال محفوظًا فى الصدور والسطور إلى يومنا هذا، وسيظل كذلك إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها؛ لأن الله ـ سبحانه وتعالى ـ قد تكفل بحفظه، قال تعالى: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾ (الحجر:9).

ولاشك أن حفظ القرآن، وتثبيته ليس بالأمر الهين، ولقد كان رسول الله ﷺ يجهد نفسه عند نزول الوحى عليه، لحفظه والتأكيد عليه مخافة نسيانه – وذلك فى بداية نزول الوحي– فخاطبه المولى ـ سبحانه وتعالى ـ فى كتابه العزيز: **﴿لا تُحَرِّكْ بِهِ لِسَانَكَ لِتَعْجَلَ بِهِ (*) إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وقُرْآنَهُ (*) فَإِذَا قَرَأْنَاهُ فَاتَّبِعْ قُرْآنَهُ﴾** (القيامة: 16–18).

ومن يتصدى لتعليم القرآن وتحفيظه ينبغى أن يضع فى اعتباره أمورًا عديدة من أهمها:

1 – أن القرآن له قدسية خاصة؛ فهو تنزيل ممن خلق الأرض والسماوات العلى، وليس كلام بشر؛ ولذا لابد أن يتعامل معه المعلم والطالب بما يتناسب مع قدسيته، من تعظيم

وإجلال، وسكينة ووقار، ولابد أن يتلى كما أنزل، وهناك آداب معينة لتلاوة القرآن والاستماع إليه يجب أن يراعيها القارئ والسامع، سبق ذكرها عند الحديث عن طبيعة التلاوة.

2- أن حفظ القرآن وتلاوته عبادة يثاب عليها الفرد، وينال بها أعلى الدرجات فى الجنة، فقد جاء فى الحديث الشريف (يقال لصاحب القرآن اقرأ وارْقَ ورتل كما كنت ترتل فى دار الدنيا فإن منزلتك عند آخر آية تقرأ بها)، وقال ﷺ: (من قرأ حرفًا من كتاب الله فله به حسنة، والحسنة بعشرة أمثالها، لا أقول (ألم) حرف، ولكن ألف حرف، ولام حرف، وميم حرف).(الترمذى، ص175)،وهذه خصيصة ليست لأى كتاب آخر غير القرآن، ومن هنا ينبغى على المعلم أن يحث الطلبة على تمثل آداب هذه العبادة، حتى ينالوا الثواب العظيم الذى أعده الله لحافظ القرآن.

3-أن الحفظ السليم لا يتحقق إلا بالتلقى والمشافهة ممن يحسن التلاوة، ويجيد أحكام التجويد والأداء السليم، ولا يمكن أن يتقن الطالب حفظ القرآن من خلال الكتاب أو المصحف؛ فهناك أحكام للتلاوة يجب أن يلتزم بها تالى القرآن، كالقلقلة والرَّوْم والإشمام والإقلاب والإخفاء، والإدغام والإظهار، ونحو ذلك من الأحكام التى يتعذر كتابتها، ولا يمكن التعرف عليها من خلال المصحف؛ ولهذا قرر العلماء أنه لا يصح التعويل على المصاحف وحدها، بل لابد من التلقى عن حافظ متقن (فهد الرومى، ص170)، هذا بالإضافة إلى أن رسم المصحف يخالف فى بعض ألفاظه قواعد اللغة العربية المتعارف عليها، ولو قُرأت كما هى مكتوبة لوقع القارئ فى أخطاء كبيرة؛ ولهذا لا يؤخذ القرآن إلا بالتلقى عن معلم يتقن التلاوة، ويجيد تطبيق أحكام التجويد، ولابد أن يكون هذا المعلم ملمًّا بطرائق التدريس، قادرًا على تحفيظ التلاميذ، وتمرينهم على طرق الحفظ وعلى الأداء السليم لأحكام التجويد.

4- أن القرآن سريع التفلت؛ فالمحفوظ منه يكون عُرْضَةً للنسيان إذا لم يتم تعهده بين حين وآخر؛ فقد جاء فى الحديث عنه ﷺ أنه قال: (تعاهدوا بالقرآن، فوالذى نفسى بيده، لهو أشد تفصيًا -وفى رواية تفلتًا- من الإبل فى عقالها)(البخارى، 109)، وقال ﷺ: (إنما مثل صاحب القرآن كمثل صاحب الإبل المعلقة، إن عاهد عليها أمسكها، وإن أطلقها ذهبت)؛ ولهذا لابد من حث الطلبة على تعهد الحفظ ومراجعته على الدوام.

وهناك عدة مبادئ ترتكز عليها عملية الحفظ ينبغى أن يضعها المحفظ نصب عينيه، من أهمها (إبراهيم الشافعى، ص 181):

1- إن أثبت الحفظ وأرسخه فى الذاكرة: هو المبنى على فهم النص المراد حفظه، فقد أثبتت التجارب النفسية أن حفظ المقاطع اللغوية الصماء، عديمة المعنى أصعب من حفظ المقاطع التى تحمل معنى، ففهم المعنى يعين على الحفظ؛ ولذا يجب على المعلم أن يعنى بإفهام طلبته معنى الآيات المراد حفظها؛ لأن ذلك ييسر عليهم عملية الحفظ.

2- إن الحفظ عملية عقلية ليست سهلة، وإنما تحتاج إلى جهد وتركيز وانتباه، وتذكر وإدراك لتسلسل أجزاء النص المراد حفظه؛ ولذا ينبغى على المعلم اختيار الوقت المناسب، وتوفير الظروف الملائمة لها.

3- إن إثارة وجدان الطلبة، وحبهم للقرآن يعد من أهم العوامل التى تجعلهم يقبلون على حفظه؛ فالإنسان بطبيعته يميل إلى حفظ ما يحبه وتستريح إليه نفسه؛ ولذا ينبغى على المعلم أن يسعى جاهدًا إلى غرس حب القرآن فى نفوس الطلبة بشتى الوسائل، ويرغبهم فى حفظ آياته وسوره؛ حتى يقبلوا على حفظه، وذلك من خلال تذكيرهم بأهمية القرآن، وفضله، وبمنزلة الحفاظ، وما أعده الله لهم فى الجنة.

4- إن الطلبة يتفاوتون فى التذكر، فمنهم البصرى الذى يسهل عليه تذكر ما يراه، ومنهم السمعى الذى يتذكر ما يسمعه أكثر من تذكره لما سواه، ومنهم من يتذكر ما يكتب. ومما لا شك فيه أن تلقى النص القرآنى المراد حفظه بأكثر من حاسة من العوامل التى تيسر الحفظ وتساعد على تثبيته؛ ولذا ينبغى على المعلم أن يحاول عرض النص المراد حفظه بأكثر من طريقه، فيجمع بين الرؤية والسماع؛ حيث يعرض النص مكتوبًا بخط المصحف على أية وسيلة من وسائل العرض المتاحة، ويقوم بقراءته قراءة خاشعة متأنية.

5- إن تكرار النطق، ومداومة النظر، وتوالى المسموع وترديده على السمع أكثر من مرة من أكبر عوامل الحفظ والاستظهار، ومن ثم ينبغى على المعلم أن يكرر التلاوة الجهرية للنص المراد حفظه، ويزيد من فرص تلاوة الطلبة له بحيث تتكرر التلاوة عدة مرات؛ حتى يرسخ النص فى أذهانهم.

6- إن توزيع محاولات الحفظ على أكثر من جلسة واحدة أفضل فى تحقيق الحفظ وترسيخه من جعلها كلها فى جلسة واحدة؛ فلو فرضنا أنه يلزم لحفظ النص تكرار تلاوته عشر مرات، فإنه يكون من الأفضل توزيع هذه المحاولات على جلستين مثلًا- بحيث تكرر الآيات خمس مرات فى كل جلسة.

7- ولا ينبغى أن يكون الفاصل بين جلسات الحفظ طويلًا؛ حتى لا ينسى الطلبة ما حفظوه

فى الجلسة الأولى، كما لا ينبغى أن يكون قصيرًا؛ بحيث لا يتيح الفرصة لهم لاستيعاب ما سبق حفظه وتثبيته وتركيزه.

8- أن يعنى المعلم بأن يدرك طلابه أنواع الربط والعلاقات التى تربط بين الآيات من ناحية، وبين أجزاء الآية الواحدة من ناحية أخرى، وهذا الربط ينبغى أن ينبه المعلم طلبته إليه.

9- ومما سبق يمكن أن نجمل أهم العوامل التى تعين الطالب على حفظ القرآن فيما يلى:

- حب الطلبة للقرآن الكريم، وإثارة دوافعهم نحوه.
- فهم النص المراد حفظه، وإدراك العلاقة بين أجزائه.
- التركيز والانتباه من قبل الطالب أثناء التلاوة.
- عرض النص المراد حفظه من قبل المعلم بأكثر من وسيلة، بحيث يتلقاه الطالب بأكثر من حاسة؛ فإشراك السمع والبصر والكتابة فى عملية الحفظ أجدى من أن يعتمد الطالب على واحدة منها.
- اختيار الوقت المناسب وتوفير الظروف الملائمة لدرس الحفظ.
- التكرار (تكرار التلاوة الجهرية للنص المراد حفظه).
- توزيع محاولات الحفظ على أكثر من جلسة، وإعطاء الوقت الكافى لعملية الحفظ؛ فالتحفيظ الموزع على فترات أرسخ وأثبت من التحفيظ المتواصل طوال الوقت.
- ومما ييسر للطالب عملية الحفظ، استخدام المعلم لطرق التحفيظ المناسبة، فهناك طرق متعددة لتحفيظ القرآن الكريم ينبغى على المعلم أن يكون على وعى بها، ومن أهم هذه الطرق(حسن سرى، ص 71. ماجد الجلاد، 2004،ص 283):

1- طريقة الكل

وهى تحفيظ النص القرآنى كله جملة واحدة دون تجزئة، وذلك بتكرار السور أو الآيات المراد حفظها من أولها إلى آخرها حتى تحفظ، وهذه الطريقة ربما تسبب الملل، خاصة إذا كان النص طويلًا، وتتطلب تركيزًا وانتباهًا وجهدًا كبيرًا ووقتًا طويلًا، وقد تكون هذه الطريقة مجدية إذا كان النص قصيرًا وألفاظه سهله.

2- طريقة التجزئة

وتتحقق بتقسيم السورة أو الآيات إلى مقاطع أو أقسام، يحفظها الطالب قسمًا قسما

بتكراره وترديده؛ حتى يستظهر، فينتقل إلى غيره وهكذا، حتى يتم حفظ النص كله، ويستحسن عند تجزئة النص أن يكون كل قسم مستوعبًا لفكرة واحدة، أو عدة أفكار مترابطة؛ حتى يكون ذلك أدعى إلى فهم المعنى، والتمكن من سرعة الحفظ. وأمر التجزئة والتقسيم متروك للباقة المعلم وحسن تقديره. وهذه الطريقة أجدى مع النصوص الطويلة، وتراعى قدرات التلاميذ ومستوياتهم.

وهذه الطريقة مشوقه؛ لأن الطالب يشعر فيها بسهولة حفظ الجزء، فيقبل على الحفظ ويتجدد نشاطه كلما تم حفظ الجزء المكلف بحفظه.

3- الجمع بين طريقة الكل والتجزئة

وفى هذه الطريقة يكرر النص كله دفعة واحدة؛ حتى يتم الربط بين جميع آياته، ثم توجه العناية إلى الأجزاء التى لم تحفظ جيدًا، فيتم التركيز عليها بالتكرار والمعاودة؛ حتى يتمكن الطلبة من حفظها كلها.

4- طريقة المحو التدريجى

وتتلخص هذه الطريقة فى أن يتلو الطلاب النص القرآنى المراد حفظه كله عدة مرات، ثم يبدأ المدرس فى محو بعض الكلمات تدريجيًا، أو يمحو بعض أجزاء من الآية، أو بعض الآيات من السورة، أو النص المراد حفظه، ويطلب من الطلبة تلاوة الآيات كاملة، وقد دلت التجارب على أن هذه الطريقة محببة إلى نفوس الطلبة ومشوقة لهم وباعثة على نشاطهم.

5- طريقة الحفظ على فترات

أساس هذه الطريقة أن يتلو الطالب نص القرآن كله، ويكرره عدة مرات فى فترة من الزمن، ثم يتركه ليعود إلى تلاوته فى فترة أخرى، ثم فى فترة ثالثة وهكذا؛ حتى يتم له الحفظ، وينبغى فى اتباع هذه الطريقة ألا يزيد الزمن الفاصل بين تلاوة وأخرى على ثلاثة أيام، والحفظ على فترات أشد أثرًا فى تثبيت النص وأوفر للوقت، حيث إن الذهن والذاكرة يكونان فى حالة نشاط وتلبية عند استجمامهما خلال هذه الفترات، وتوزيع جلسات الحفظ على فترات يخفف العبء ويطرد السأم، لكن هذه الطريقة يصعب على المعلم استخدامها داخل الفصل، والأمر فيها يظل متروكًا للطلبة خارج حجرة الدراسة.

وللحفظ فوائد عديدة، منها:

- زيادة الثروة اللغوية والتعبيرية لدى الفرد، وإكسابه الفصاحة والبلاغة.
- أنه ينمى لدى الفرد القدرة على القراءة والكتابة السليمة.

- ثراء الفكر ونماء الروح وسعة الثقافة.
- وحفظ القرآن –إضافة إلى ما سبق– سبب فى الفوز برضوان الله، ونيل أعلى الدرجات فى الجنة.

* ويمكن إجمال أهداف تدريس الحفظ فى:

- أن يحفظ الطلاب السور والآيات المقررة عليهم غيبًا.
- أن يكتسب الطلاب مهارة التلاوة السليمة.
- أن يبقى الطلاب على اتصال دائم بكتاب الله.
- أن يكتسب الطلاب الفصاحة والبلاغة، وتزداد ثروتهم اللغوية والتعبيرية، فبحفظ القرآن يكتسب اللسان الطلاقة والبيان والفصاحة وحسن التعبير.

ومما سبق يتضح أن حفظ القرآن الكريم ليس عملًا سهلًا، ولكنه عمل شاق، يحتاج من الطالب إلى جهد، وتركيز، وفهم لما يحفظ، وإدراك التسلسل لأجزاء النص المراد حفظه، كما أن تحفيظه يحتاج من المعلم إلى مهارات وكفايات خاصة تؤهله للنطق السليم، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، وتجعله قادرًا على تحفيظ الطلبة، وتمرينهم على طرق الحفظ، وعلى التطبيق السليم لأحكام التجويد، ومن العرض السابق يمكن أن نستخلص بعض الكفايات اللازمة لتدريس ما يحفظ من القرآن الكريم، والتى يجب أن يتمكن منها الطالب المعلم. وفيما يلى هذه الكفايات:

- يرغب الطلبة فى حفظ القرآن الكريم (السور المقررة عليهم)، ويمكن أن يتم ذلك من خلال: التذكير بالأحاديث التى وردت فى فضل حفظ القرآن ومنزلة الحفاظ، وإقامة المسابقات، ومنح الجوائز التشجيعية لحفظة القرآن، التشجيع المادى والمعنوى.
- يعرض النص المراد حفظه بأكثر من طريقة، بحيث يجمع بين الرؤية والاستماع؛ حتى يتلقاه الطالب بأكثر من حاسة، وعليه أن يعرض الآيات المراد حفظها على الطلبة وفق الرسم العثمانى.
- يتلو الآيات تلاوة خاشعة متأنية عن ظهر قلب، يراعى فيها تطبيق أحكام التجويد وَتَمَثُّل المعنى أثناء التلاوة.
- يستعين بالتسجيلات الصوتية لمشاهير القراء والمرتبطة بالمقررات الدراسية.
- يوضح المعنى الإجمالى للآيات المراد حفظها باختصار مع استنباط الأخلاق الإسلامية.

- يذكر أسباب النزول للآيات التى لها سبب نزول.
- يفسر المفردات غير المألوفة فى النص فى سياقات المعنى الإجمالى.
- يوضح العلاقة بين أجزاء النص المراد حفظه.
- يدرب الطلبة على التلاوة السليمة للآيات المقرر حفظها.
- يتيقظ لأخطاء الطلبة فى التلاوة، ويصححها فور وقوعها.
- يرشد الطلبة إلى طرق الحفظ المناسبة.
- يساعد الطلبة على حفظ الآيات والسور المقررة عليهم، ويتم ذلك من خلال:

أ- تكرار التلاوة النموذجية.

ب- تقسيم الآيات المراد حفظها إلى أقسام متكاملة المعنى، يحفظها الطلاب قسمًا قسمًا.

ج- الأشرطة التسجيلية لمشاهير القراء.

د- تكليف الطلبة بالحفظ خارج المدرسة (واجبات منزلية).

إن التجويد فى اللغة العربية: هو التحسين والإتقان.

وفى الاصطلاح: هو علم يبحث فى الكلمات القرآنية، من حيث إعطاء الحروف حقها من الصفات اللازمة التى لاتفارقها كالاستعلاء والاستفال، ومستحقها من الأحكام الناشئة عن تلك الصفات كالتفخيم والترقيق، والإدغام والإظهار وغير ذلك (عطية قابل، ص 38):

وهذا العلم من أشرف العلوم وأجلها؛ لتعلقه بأشرف الكتب، وهو القرآن الكريم، ولأن الغرض منه هو صون اللسان من الوقوع فى الخطأ واللحن فى كلام الله، وتمكين القارئ من جودة القراءة وحسن الأداء، وهو مستمد من كيفية قراءة النبى ﷺ، والتى تناقلتها الأجيال عن طريق التواتر إلى يومنا هذا.

وينقسم هذا العلم إلى قسمين:

- قسم علمى (نظري): ويقصد به معرفة قواعد وأحكام التجويد العلمية، ومعرفة هذه القواعد والأحكام بالنسبة لعامة الناس مندوب ومستحب، أما بالنسبة لمن يتصدون لتعليم القرآن الكريم فهو واجب وجوبًا عينيًا. وهذه الأحكام يمكن معرفتها بالرجوع إلى كتب التجويد المتخصصة.
- قسم عملى (تطبيقي): ويقصد به تطبيق تلك القواعد والأحكام عند تلاوة القرآن الكريم، وهذا واجب وجوبًا عينيًّا على كل قارئ للقرآن، وهو أشد وجوبًا فى حق من

يتصدى لتعلم القرآن الكريم، ولا يمكن أن يؤخذ التجويد العملى من خلال الكتاب أو المصحف، وإنما يؤخذ بالتلقى والمشافهة، ويتم إتقانه بالتدريب والتمرين والممارسة.

وينفرد هذا العلم عن غيره من العلوم الأخرى بمجموعة من السمات والخصائص تتمثل فيما يلى:

- أن أحكامه إلهية المصدر وربانية الغاية؛ فهى ترجع إلى الطريقة التى تلقى بها الرسول ﷺ القرآن، من جبريل - عليه السلام.
- شمول هذه الأحكام ودقتها؛ حيث تتدرج هذه الأحكام تحت مباحث وقضايا كلية، كالوقف والابتداء، ومخارج الحروف وصفاتها، والتى يُتَوصَّل بها إلى معرفة الأحكام الجزئية؛ كالمد، والإدغام، والإظهار، والإخفاء، والإقلاب، وغيرها، وهذه الأحكام جاءت دقيقة بحيث يمكن للقارئ أن يؤديها دون لبس أو خفاء.
- أن هذا العلم متعبد به؛ حيث يرتبط بتلاوة آيات القرآن، وقد رأى بعض العلماء أنه يعادل فهم معانى القرآن وإقامة حدوده، وفى ذلك يقول ابن الجوزى: "لاشك أن المسلمين كما هم متعبدون بفهم معانى القرآن وإقامة حدوده متعبدون كذلك بتصحيح ألفاظه، وإقامة حدوده على الصفة المتلقاة من أئمة القراء المتصلة بالحضرة النبوية، والأفصحية العربية التى لا يجوز مخالفتها ولا العدول عنها.
- ثبات أحكامه وقواعده؛ فأحكامه وقواعده ثابتة لا تتغير، ولا تتبدل بتغير الزمن، أو باختلاف مواضع القراءة من وعد ووعيد، ونهى وأمر، وترغيب وترهيب، ومدح وذم.
- أنه عملى الطابع؛ فهو لا يقتصر على الجانب النظرى المعرفى فقط، بل إن قواعده وأحكامه لا يتم إجادتها إلا بالممارسة والمران العملى.
- أنه بعيد عن التكلف والإفراط؛ فهذا العلم يبغى سلامة النطق ويسر الأداء؛ فليس من طبيعته التكلف فى الأداء.
- أنه يحقق جمال الأداء القرآني؛ حيث إن الغاية منه بلوغ أقصى صور الإتقان، وأرقى درجات الإجادة فى أداء القرآن.
- أن النفوس لا تميل إلى سماع القرآن إلا به.
- أن إجادة أحكامه لا تتم بالمذاكرة من الكتب أو حفظها، وإنما تتم عن طريق المشافهة والتلقى.

وقد حدد العلماء أربعة شروط، يتوقف عليها إتقان علم التجويد وإجادة أحكامه، وهذه الشروط هى:

- معرفة مخارج الحروف، وتصحيح كل حرف من مخرجه المختص به تصحيحًا يمتاز به عن مقاربه.
- الوقوف على صفات الحروف، وتوفية كل حرف صفته المعروفة؛ توفية تخرجه عن مجانسة.
- معرفة ما يتجدد للحروف بسبب التركيب من الأحكام.
- رياضة اللسان وكثرة التكرار؛ حتى يصير ذلك طبعًا وسليقة.

وهناك عوامل كثيرة تساعد على إتقان تطبيق أحكام التجويد، لعل من أهمها:

- السماع من أفواه العارفين الذين يتقنون التلاوة، ويجيدون تطبيق أحكام التجويد.
- معرفة علامات الوقف، واصطلاحات ضبط المصحف الشريف.
- معرفة أحكام التجويد النظرية، وهذه الأحكام قد فصلها العلماء فى كتب التجويد.
- التدريب العملى على تطبيق أحكام التجويد على أيدى العارفين.

ولهذا العلم فوائد عديدة، منها:

- إتقان لفظ القرآن، وصون اللسان من الخطأ فى تلاوته.
- يساعد على فهم المعنى عن طريق القراءة الصحيحة.
- يعين على الطلاقة اللفظية؛ حيث يساعد على إجادة النطق الصحيح، وإخراج الحروف من مخارجها.

ويمكن تحديد أهداف تدريس هذا العلم فيما يلى:

- أن ينطق الطلاب الحروف من مخارجها الصحيحة.
- أن يتعرفوا على الأحكام التجويدية.
- أن يكتسبوا مهارات أداء الأحكام التجويدية أثناء التلاوة، ويتمكنوا من جودة القراءة وحسن الأداء.
- أن يتذوقوا جمال أسلوب القرآن وبلاغته.
- أن يُقَوِّمُوا ألسنتهم، ويصححوا أخطاءهم عندما يقعون فى أى خطأ فى تلاوة القرآن الكريم.

ومما سبق يتضح أن علم التجويد له جانبان: جانب نظرى معرفى يختص بمعرفة أحكام التجويد العلمية، وهذا الجانب يمكن معرفته والإلمام به من خلال الرجوع إلى كتب التجويد المتخصصة التى بينت تلك الأحكام، وجانب عملى أدائى يختص بتطبيق تلك الأحكام النظرية عمليًّا، وهذا الجانب لا يؤخذ إلا بالتلقى والمشافهة، ولا يمكن إتقانه إلا بالتدريب والممارسة على يد معلم كفء يحسن التلاوة، ويجيد تطبيق أحكام التجويد، ومن يتعرض لتدريس هذا العلم لابد أن يلم بأحكامه النظرية، وأن يمتلك الكفايات اللازمة التى تؤهله لتطبيق تلك الأحكام عمليًّا من خلال أمثلة أثناء التلاوة، ويمكن أن نستخلص فى ضوء العرض السابق بعض الكفايات التدريسية اللازمة لمن يتعرض لتدريس هذا العلم. وهذه الكفايات هى:

- يوضح المعلم معنى التجويد لغة واصطلاحًا.
- يوضح فوائد علم التجويد وحكم الشارع فيه.
- يفسر اصطلاحات الضبط المستخدمة فى المصحف الشريف.
- يفسر علامات الوقف المستخدمة فى المصحف.
- يبين مخارج الحروف وصفاتها بدقة.
- يدرب الطلبة على النطق الصحيح للحروف وإخراجها من مخارجها.
- يبين للطلبة بعض صور اللحن الشائعة فى التلاوة.
- يشرح الأحكام التجويدية المقررة على الطلبة شرحًا ميسرًا.
- يدرب الطلبة على التطبيق السليم للأحكام التجويدية المقررة عليهم.

إن علوم القرآن يقصد بها تلك المباحث التى تتعلق بالقرآن من ناحية نزوله وجمعه وترتيبه وقراءاته، وتجويده، وتفسيره، وأسباب نزوله، ومعرفة مكيه ومدنيه، وعامه وخاصه ومطلقه ومقيده، وناسخه ومنسوخه، ومحكمه ومتشابهه وإعجازه... إلى غير ذلك مما له صلة بالقرآن الكريم.

ومن يتعرض لدراسة هذه المباحث؛ سيجد أن كل مبحث يعد علمًا قائمًا بذاته، له علماؤه ومؤلفاته، وأن لكل باحث من هذه المباحث طبيعته وخصائصه التى يتميز بها؛ فالقراءات مثلًا لها قواعد وأحكام معينة، ولكل قراءة أداؤها المميز عن سائر أنواع القراءات، وهذه القراءات -وخاصة المتواترة منها- مستمدة من كيفية قراءة النبى ﷺ، ولا مجال للاجتهاد

فيها، ولا تؤخذ إلا بالتلقى والسماع من أفواه العارفين، فهى ذات طابع عملى، ولا يمكن معرفتها من خلال الكتب، ولا تتحقق إجادتها إلا بالتدريب والممارسة.

وعلم التجويد له قواعد وأحكام ثابتة لا تتغير ولا تتبدل، وهذه القواعد والأحكام مستمدة من كيفية قراءة النبى ﷺ، والتى تلقاها عن ربه بواسطة جبريل - عليه السلام - فهى أحكام إلهية لا مجال لاجتهاد البشر فيها، وهذا العلم عملى الطابع؛ فهو لا يقتصر على الجانب النظرى المعرفى فقط، بل إن قواعده وأحكامه لا يتم إتقانها إلا بالتلقى والمشافهة والممارسة والتدريب العملى، وقد سبقت الإشارة إلى بعض الخصائص والسمات التى يتفرد بها هذا العلم عن غيره.

والتفسير له مصادر أساسية لا يجوز تخطيها، وله شروط معينة سبقت الإشارة إليها فى عرض طبيعة التفسير، ومن طبيعة هذا العلم أنه متجدد، وقابل للاجتهاد، وخاصة فيما لم يرد نص فى تفسيره، ولا يوجد تفسير يمكن أن يقال عنه إنه التفسير النهائى للقرآن، والذى يجب الوقوف عنده؛ لأن القرآن عطاء متجدد وكنوزه لا تنفد، وسيظل مجالًا خصبًا للبحث والاجتهاد إلى أن تقوم الساعة.

والمبحث المتعلق بنزول القرآن يتضمن موضوعات عديدة، مثل: كيفية نزول القرآن، ما نزل بمكة، وما نزل بالمدينة، ما نزل ليلًا وما نزل نهارًا، ما نزل صيفًا وما نزل شتاءً، حكمة نزول القرآن منجمًا، حكمة نزول القرآن على سبعة أحرف، أسباب النزول، وهى موضوعات مهمة تثير كثيرًا من التساؤلات، وفيها مسائل خلافية، ومن يتعرض لتدريس هذه الموضوعات لابد أن يلم بهذه المسائل، وأن يكون قادرًا على الترجيح بين الأدلة والنقول فيما ورد الاختلاف بشأنها.

ومبحث المكى والمدنى يعنى: بتحديد ما هو مكى وما هو مدنى من القرآن الكريم، ويعتمد فى ذلك على الرواية عن الصحابة الذين عايشوا الوحى، وشهدوا التنزيل، وعلى مجموعة من الضوابط القياسية الاجتهادية التى حددها علماء هذا الفن، ومن يتعرض لتدريس هذا المبحث لابد أن يسلم بهذه الضوابط، ويعى خصائص المكى والمدنى من القرآن.

والناسخ والمنسوخ، والعام والخاص، والمطلق والمقيد، والمجمل والمفصل، والمحكم والمتشابه، وإعجاز القرآن، كل مبحث من هذه المباحث له موضوعاته وطبيعته التى يتميز بها

عن غيره، ويمكن التعرف على طبيعة هذه المباحث وموضوعاتها بصورة تفصيلية بالرجوع إلى الكتب المتخصصة فى علوم القرآن.

وقد ألفت العديد من المؤلفات فى مختلف علوم القرآن، وهذه المؤلفات بعضها وصل إلينا وبعضها لا يزال مفقودًا.

ويعتبر التفسير هو أول علم يتم تدوينه من علوم القرآن؛ حيث بدأ تدوين هذا العلم فى القرن الثانى الهجرى فى عصر التدوين، مع تدوين الحديث، ففى هذا القرن بدأ الاجتماع بجمع ما روى عن الرسول ﷺ فى التفسير، وكذلك ما روى عن الصحابة والتابعين، وكان من بين من اهتم بكتابة التفسير: يزيد بن هارون السلمى المتوفى سنة 117هـ، وشعبة بن الحجاج المتوفى سنة 160هـ، ووكيع بن الجراح المتوفى سنة 197هـ، وسفيان بن عيينة المتوفى سنة 198هـ، وقد دون التفسير فى هذه المرحلة على أنه باب من أبواب الحديث، ولم يكن علمًا مستقلًا بذاته، كما أنه لم يشمل جميع آيات القرآن الكريم، وكان التفسير فى هذه المرحلة معتمدًا على المأثور.

ثم جاء محمد بن جرير الطبرى المتوفى سنة 310هـ، فألف كتابه الشهير فى التفسير، والمسمى (بجامع البيان فى تفسير القرآن)، وكان ذلك فى نهاية القرن الثالث الهجرى وأوائل القرن الرابع. ويعد هذا التفسير أقدم تفسيرٍ شاملٍ وصل إلينا كاملًا، وهو مرجع مهم لا غنى لطالب التفسير عنه. ولم يقف العلماء عند حد التفسير العام، بل أخذوا يكتبون فى موضوعات محددة من علوم القرآن سوى التفسير العام، فألف أبو عبيد القاسم بن سلام المتوفى سنة 224هـ كتابًا فى (الناسخ والمنسوخ)، وألف على بن المدينى المتوفى سنة 234هـ كتابًا فى (أسباب النزول)، وابن قتيبة ألف كتابًا فى (تأويل المشكل فى القرآن).

وفى القرن الرابع الهجرى واصل العلماء اهتمامهم بعلوم القرآن، فألف محمد بن خلف المرزبان المتوفى سنة 309هـ كتابه المسمى (الحاوى فى علوم القرآن)، وألف أبو إسحاق الزجاج المتوفى سنة 311هـ (إعراب القرآن)، وابن درستويه المتوفى سنة 330 هـ ألف كتابا فى (إعجاز القرآن).

ثم تتابع التأليف بعد ذلك فى مختلف علوم القرآن، فألف أبو بكر الباقلانى المتوفى سنة 403هـ كتابًا فى (إعجاز القرآن)، وألف على بن إبراهيم الحوفى المتوفى سنة 430 هـ كتابًا فى (إعراب القرآن)، وألف الماوردى المتوفى سنة 450 هـ كتابًا فى (أمثال القرآن)، وألف

الكرمانى المتوفى بعد سنة 500 هـ كتابًا أسماه (البرهان فى متشابه القرآن)، وألف الراغب الأصفهانى المتوفى سنة 502هـ (المفردات فى غريب القرآن)، وألف ابن الباذش المتوفى سنة 540هـ (الإقناع فى القراءات السبع)، وألف العز بن عبد السلام المتوفى سنة 660هـ كتابًا فى (مجاز القرآن)، وألف ابن القيم المتوفى سنة 751هـ كتابه المعروف (بالتبيان فى أقسام القرآن)، وهذه المؤلفات يتناول كل مؤلف منها نوعًا محددًا من أنواع علوم القرآن ومبحثًا من مباحثه.

ثم جاء بعد هؤلاء الإمام الزركشى المتوفى سنة 794هـ، فألف كتابًا جامعًا فى علوم القرآن أسماه (البرهان فى علوم القرآن)، اشتمل هذا الكتاب على عديد من المباحث فى علوم القرآن، ثم جاء بعده الإمام جلال الدين السيوطى المتوفى سنة 911هـ فألف كتابه المشهور والذى أسماه (الإتقان فى علوم القرآن)، وهذه بعض الكتب التى ألفت قديمًا فى علوم القرآن، وهناك كثير غيرها (فهد الرومى، ص38):

وفى العصر الحديث ألفت كثير من الكتب فى علوم القرآن، ومن أشهرها (إعجاز القرآن) "لمصطفى صادق الرافعى"، و(مناهل العرفان فى علوم القرآن) للشيخ "محمد عبد العظيم الزرقانى"، و(مباحث فى علوم القرآن) للشيخ "منّاع القطان"، و(مباحث فى علوم القرآن) "لصبحى الصالح".

ومن أحدث الإصدارات فى علوم القرآن (مباحث فى علوم القرآن) لفضيلة الدكتور "محمد سيد طنطاوى"، و(دراسات فى علوم القرآن) للدكتور "فهد بن عبد الرحمن بن سليمان الرومى"، و(دراسة فى علوم القرآن) للدكتور "كمال الدين عبد الغنى المرسى".

وهناك كتب أخرى كثيرة يصعب حصرها، ولا يوجد علم من العلوم، ولا كتاب من الكتب ألف فيه هذا الكم الهائل من المؤلفات كالقرآن الكريم، ومع ذلك لا يزال القرآن مجالًا خصبًا للبحث والدراسة، ولن تنقضى عجائبه إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها.

ومن يتعرض لتدريس القرآن الكريم لابد أن يُلِمّ بعلوم القرآن المختلفة، وبأهم الكتب التى دونت فى هذه العلوم؛ فمعرفة هذه العلوم لها فوائد عديدة، ومن هذه الفوائد:

- أنها تعطينا صورة متكاملة عن نزول القرآن، وجمعه، وكتابته، وترتيب آياته وسوره، وهذا يزيد من قدسية القرآن فى نفوسنا.
- أنها توضح لنا أسباب النزول، وتعرفنا بالمكى والمدنى، والعام والخاص، والمطلق والمقيد، والناسخ والمنسوخ، والمحكم والمتشابه، وهذه الأمور تعيننا على تفسير القرآن تفسيرًا صحيحًا، ومعرفة أحكامه وشرائعه.

- أنها تزودنا بالمعارف اللازمة، التى تمكننا من الرد على الشبهات التى يثيرها الحاقدون من أعداء الإسلام حول القرآن الكريم.
- أنها تجعلنا نقدر الجهود العظيمة التى قام بها علماء المسلمين فى خدمة القرآن قديمًا وحديثًا.

وفى ضوء العرض السابق لطبيعة مباحث علوم القرآن، وفوائد هذا العلم يمكن تحديد أهداف تدريسه فى التالى:

- أن يكتسب الطلبة قدرًا من المفاهيم حول التعريف بالقرآن، وأسباب النزول، والمكى والمدنى، والناسخ والمنسوخ، والعام والخاص، والمطلق والمقيد، والمحكم والمتشابه... إلخ.
- أن يتعرف الطلبة على كيفية نزول القرآن وجمعه وكتابته وترتيب آياته وسوره.
- أن يميز الطلبة بين المكى والمدنى من القرآن.
- أن يتذوق الطلبة بلاغة القرآن وجمال أسلوبه.
- أن يستعينوا بهذا العلم فى تفسير القرآن الكريم ومعرفة أحكامه.
- أن يقدروا جهود علماء المسلمين فى خدمة القرآن الكريم قديمًا وحديثًا.
- أن يتزودوا بالمعارف اللازمة، التى تمكنهم من الرد على الشبهات التى تثار حول القرآن الكريم.
- أن يستشعر الطلبة عظمة القرآن الكريم.

ومما سبق يتبين أن مجال هذا العلم واسع؛ فهو يتناول مباحث عديدة يتعلق بعضها بنزول القرآن، وجمعه وترتيبه، وبأسباب النزول، وبعضها يتعلق بمعرفة المكى والمدنى، والعام والخاص، والمطلق والمقيد، والمجمل والمبين، والناسخ والمنسوخ، والمحكم والمتشابه، وما إلى ذلك من المباحث المتصلة بالقرآن الكريم، وكل مبحث من هذه المباحث يعد علمًا قائمًا بذاته. والمعلم الذى يتعرض لتدريس هذه المباحث لابد أن يلم بكل هذه المباحث، ولابد أن تتوافر فيه الكفايات اللازمة التى تمكنه من شرح وتوضيح كل مبحث من هذه المباحث، وبيان جوانب الاستفادة منه بأسلوب تربوى سليم، يتناسب مع مستويات الدارسين، ومن خلال العرض السابق لمفهوم القرآن، وطبيعة علومه يمكن أن نستخلص بعض الكفايات التدريسية اللازمة للمعلم الذى يتعرض لتدريس هذه المباحث، وهذه الكفايات هى:

- يعرف الطلبة بمجالات علوم القرآن.
- يبين للطلبة أهمية المباحث التى يتعرض لتدريسها.

- يحدد المفاهيم الأساسية الخاصة بكل مبحث يتعرض لتدريسه، ويوضحها للطلبة.
- يبين للطلبة كيفية نزول القرآن وجمعه وترتيله.
- يحدد أصح الأقوال فى أول ما نزل وآخر ما نزل من القرآن بالأدلة المقنعة.
- يوجه الطلبة إلى معرفة الحكمة من نزول القرآن على سبعة أحرف.
- يوجه الطلبة إلى الحكمة من نزول القرآن منجمًا.
- يوضح مراحل جمع القرآن، ومميزات كل مرحلة.
- يوضح للطلبة الفرق بين القرآن المكى والمدنى، وخصائص كل منهما.
- يعرف الطلبة بالقراء العشرة، وبأشهر القراءات وأوثقها.
- يبين مع التمثيل كلا من المطلق والمقيد، والعام والخاص، والمجمل والمبين، والناسخ والمنسوخ، والمحكم والمتشابه.
- يوجه الطلبة إلى معرفة الحكمة من النسخ فى القرآن الكريم.
- يوجه الطلبة إلى عدم الخوض فى المتشابه من القرآن، والتزام العقيدة الصحيحة فى تناول الآيات المتشابهة.
- يبين للطلبة بعض أوجه البلاغة والإعجاز فى القرآن بما يتناسب مع قدراتهم.
- يعرف الطلبة بالشبهات المثارة حول المباحث التى يتعرض لتدريسها، ويعمل على تفنيدها.
- يحدد أوجه الاستفادة من المباحث التى يتعرض لتدريسها.
- يبرز جهود العلماء فى خدمة القرآن خاصة المتعلقة بالمبحث الذى يتعرض لتدريسه.
- يرشد الطلبة إلى المصادر والمراجع المتعلقة بالمبحث الذى يتعرض لتدريسه، والتى يمكن الاستفادة منها.

ثالثًا: السيرة النبوية وتدريسها

يتناول هذا المحور الثالث مفهوم السيرة النبوية، وأهمية السيرة النبوية، وأهداف السيرة النبوية، وتطور تدوين السيرة النبوية، ومصادر كتابتها، ومؤلفوها، وتدريس السيرة النبوية فى المرحلة الثانوية صفاتها وخصائصها، ويمكن عرض ذلك تفصيلًا كما يلى:

قال تعالى: ﴿لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِى رَسُولِ الله أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لمن كَانَ يَرْجُو اللهَ والْيَوْمَ الآخِرَ وذَكَرَ

اللهَّ كَثِيرًا﴾ (سورة الأحزاب:21)، تشير الآية الكريمة إلى الاختيار الربانى فى نموذج القدوة لجميع البشر، وخاصة المؤمنين منهم؛ إذ يقول الله ﷻ لعباده المؤمنين: إن لكم فى رسول الله قدوة حسنة فى أقواله وأفعاله وأحواله ﷺ، وما يكون هذا إلا لمن كان يخاف الله، ويخاف اليوم الآخر، أى يأمل ثواب الله ونعيم اليوم الآخر، ويكون ذلك من أمره كله فى حال الخوف والرجاء، والشدّة والرخاء، فى الليل والنهار. وبهذه الكلمات التوضيحية يتبين لنا أنَّ حياة الرسول ﷺ قد بلغت أوج الكمال الإنسانى؛ حيث اصطفاه الله ﷻ لتبليغ رسالته، ومن ثم اختاره أسوة لأمته لكل صور الحياة التى تلامس سير الأمة الإسلامية، وقد أثنى عليه ربه فقال ﷻ: ﴿وإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾ (القلم: 4).

وإذا اختار الله ﷻ للبشرية جمعاء قدوتها وأسوتها، فإن العاقل منّا من جعلها نصب عينيه، وبحث فى سيرتها، ونقب عن مآثرها وشمائلها، وتفحص دقائق مراحل حياتها؛ ليقف على ما فيه علاج نفسه وخلقه، وما يؤرق حياته من همٍّ وغمٍّ، بل سيكتشف طالب العلم بتصفحه كتاب سيرة رسول الله ﷺ من مولده حتى مماته كنوزًا ومعادن نفيسة كريمة فى أحوال حياته الطاهرة، من فقهها ووعى ما فيها من دروس وعظات خيرات حسان، لا يألوا جهدًا إلا أن يتخلق بها قولًا وفعلًا سعيًا للوصول إلى الكمال والمثالية، كما رآها متجسدة فى أبهى تصوير، ورسم فى شخصه الكريم ﷺ. ها قد مضى على انتقال رسول الله ﷺ إلى الرفيق الأعلى خمسة عشرة قرنًا، ولا تزال عصمته ملء القلوب والأسماع، وذكراه نشيد الحياة الظامئة إلى صنع هذا الإلهام الكريم، وإلى فيض هذه البطولة الفذة، والعظمة الكاملة. "وما هذا الذى ناله ﷺ من منزلة ومكانة، إلا شرف، تشرف به عن سائر الرسل والأنبياء، وإن كان لكل رسول ميزة وخصيصة فى زمانه وبين قومه إلا أن محمدًا ﷺ من بين الرسل تجمّعت فيه الميزات والخصائص جميعها على كمالها وتمامها، بل هو من بين الرسل الشمس والبشير الأعظم، والنذر الأكبر، والداعية الأجل، بعث ليختم الله به النبيين والنبوات، فحظيت تعاليم رسالته بالخلود والبقاء والدوام، فكانت نفس محمد ﷺ جامعة لجميع الأخلاق العالية، والعادات السنيّة، وقد بعث ليتمم مكارم الأخلاق".

ونحن المسلمين بحاجة ماسّة لإحياء مفعول هذه القدوة فى حياتنا، لتخفف من آلامنا ومعاناتنا ومشكلاتنا؛ إذ تتمثل المعاناة الأولى فى حياتنا كمسلمين اليوم فى فقدان محاسن الأخلاق؛ وما ذاك إلا دليل على ضعف الإيمان، مع أن أمر الخلق هى أصول الحياة التى يرتضيها الدين، ويحترم ذويها؛ حيث تتجسد هذه المعاناة فى حال أجيال الأمة الإسلامية التى

ننظر إليها كعدّة المستقبل، وأمل الأمة التى تسعى بهم ومعهم نحو تحقيق الخير والتقدم والرقى لمواكبة ركب الأمم الأخرى، وتعيد معهم عزّتها ومجدها التليد.

وتعتبر السيرة إعجازًا آخر؛ يضاف إلى معجزات سيدنا محمد ﷺ بعد كتاب الله وسنته، ففى شخصه الكريم قوة إلهية جاءت لترد الروح الإنسانى إلى مداره الأول حول الله الحق، الذى خلق السماوات والأرض، وجعل الظلمات والنور. ويقول الإمام حسن البنا: "الحديث عن النبى ﷺ وعن سيرته وشمائله الذاكية، وأمجاده الخاصة والعامّة ينعش الأفئدة ويرقق المشاعر، ويرفع المستوى ويصل النفوس بالله ﷻ صلة سمحة ذاكية، فنحن جميعًا فى هذا العالم محتاجون إليها".

فالاهتمام الجاد بسيرته ﷺ هو المطلوب؛ وأن يجد هذا الفرع من علوم الشريعة العناية من أهله ذوى الاختصاص هو الغاية المنشودة، من تجديد أساليب عرضه للمتعلم بطريقة مشوقة مثيرة محببة إليه، وإدخال الجديد من الفكر التربوى فى عملية تعليمه وتعلمه بما يتناسب وطبيعة المادة العلمية، كما أنّ الاهتمام بمعلم هذا المقرر بتدريبه على مهارات تدريس السيرة النبوية، ليحقق الهدف المنشود منها بعد اطلاعه على المسئولية العظيمة التى تقع على عاتقه كمدرس لسيرة رسول الله ﷺ، فى حرصه على أن يكون قدوة لطلابه قولًا وفعلًا وسلوكًا، كما عليه التمسك بالأدب تجاه رسول الله ﷺ وأهل بيته الطاهرين، وصحابته المكرمين.

فسيرة رسول الله ﷺ ليس تاريخًا نستعيد ذكراه، أو نقف على آثاره، أو قصصًا يمتعنا بها الرواة، إنها أكبر من ذلك، نحن بحاجة إلى أن نحيل النظر فى سيرة النبى ﷺ كمدققين لها؛ لنتعرف مواطن العبرة، ومواضع العظة، وبعض النواحى العلمية البارزة، والتى نحن أحوج ما نكون إليها فى حياتنا. هذه الحياة التى انسدت فيها المسالك، وتبلبلت معها الأفكار والخواطر.

أ- مفهوم السيرة النبوية

تعنى السيرة فى اللغة كما قال ابن منظور: إن أصلها هى مادة (سير)، إذ تطلق السيرة فى اللغة على السنة، والطريقة، والهيئة، والفعل من السيرة (سار)، كما قال (الرازي) سار بهم سيرة حسنة. وجمع سيرة كلمة (سير).

وقد درج كُتَّابُ السيرة على أن يرسموا صورة لشخصه، ومسرى لأحداث حياته ﷺ، ومن هنا أصبحت السيرة فى الاصطلاح جزءًا من كل، وأصبحت علمًا على علم خاص، أشبه بالتاريخ الشخصى وما يحيط به. (حوّى، 1989، ص 95).

ومن الجانب الاصطلاحى فتتعدد مفاهيم السيرة النبوية كما يلى:

- تعنى سيرة رسول الله ﷺ: مضمون حياته القيادية والفكرية والعلمية، ومنهجه فى تبليغ الدعوة إلى بنى الإنسان، وطريقة عرضه سواء من الوجهة الأخلاقية، أو من الوجهة النفسية والسياسية، وما واجهه من مصاعب ومحن وكيف تغلب عليها بعزم الرجال وتأييد الله له.
- إن سيرة الرسول ﷺ وسيرة صحبه الكرام، سيرة الأبطال ممن أبلوا فى الإسلام بلاءً حسنًا، وكذلك سيرة الصالحين من السابقين، وأهل الأمم الماضية، والسيرة المراد بها "سيرة الرسول ﷺ، وسيرة الأئمة الهداة الذين يجد المتعلمون فى سيرتهم مثلًا عليًا". (شحاتة، 1993، ص 311).
- أمّا (يالجن، 1413هـ، ص 66) فيقصد بها: "دراسة مسيرة الرسول ﷺ عبر حياته مع أقواله وأفعاله، ومواقفه من المشكلات والأحداث مع أصحابه وأهل بيته، ومع القبائل والأقوام الصديقة والمعادية فى وقت السلم والحروب".
- كما تعرّف السيرة النبوية بأنها: "الصورة العملية للقواعد والتعاليم التى اشتملت عليها رسالة الإسلام، متمثلة فى شخصية النبى ﷺ، حيث لم يكن الرسول ﷺ مجرد مبلغ لدين الله تعالى وهديه، وإنما كان مطبقًا لتعاليم هذا الدين، موضحًا صورتها العملية، فكان القدوة والأسوة لأتباعه من المسلمين. (الصاحب، 1994، ص 345).
- ويعنى بها (الهاشمى، 1997، ص 308) "تصوير للإنسان الكامل من سائر جوانبه. إنه لا كمال للإنسان، ولكن المصطفى بلغ أقصى ما وصل إليه الإنسان من مدارج الكمال، بصياغة ربه لقوله تعالى: ﴿فَإِنَّكَ بِأَعْيُنِنَا﴾ (الطور:48).

ب- أهمية السيرة النبوية

تعتبر السيرة النبوية بالغة الأهمية فى حياة المسلمين؛ لأن محورها هو شخصية الرسول ﷺ؛ إذ اختاره الله لنا رسولًا ونبيًّا وإمامًا، وأسوة حسنة نتأسى ونقتدى به؛ ونظرًا لأهميتها فقد سجّل القرآن الكريم وكتب السنة أحداثها؛ لتكون بين يدى المسلمين وأهل العلم، والباحثين عن الحقيقة والحكمة، التى هى "منار وسبيل هداية فى كل ميدان من ميادين الحياة كما جاء الاهتمام بدراسة حياة الصحابة الكرام ـ رضوان الله عليهم ـ ثم سيرة الصالحين الذين ساروا على هدى النبى الكريم ﷺ، لتكون تلك الدراسات برهانًا عمليًّا على عظمة التربية الربانية التى تخرّج منها أعظم رجالات العالم بعد الأنبياء ـ عليهم السلام". (مظهر، 1995، ص 14).

وتتجلى أهمية السيرة ليس فى كونها قصة تتلى فى يوم ميلاده كما يفعل الناس الآن، وإنّما فى احتوائها لمنهج حياة البشر فى صورة عملية دقيقة مفصّلة بأدق ما يكون عليه التفصيل، وترجمة رائعة للمنهج النظرى المتمثل فى الشرع الإلهى، ولوحات فنية بديعة للحياة الإنسانية المثلى، الطاهرة المترفعة عن دنيانا، وصغائر الأمور على اختلاف أدوارها ووظائفها؛ لذا فالحاجة ماسّة للوقوف على ما فيها من مواقف وأحداث، واستنباط النتائج والعبر. "لنقوى بها إيماننا، وننمى بها معارفنا، ونهذب بسير أبطالها أخلاقنا، وأعظم من ذلك اكتسابنا حب نبينا وحبّ أهل بيته الطاهرين، وصحابته الغرّ الميامين". (الجزائرى، 1996، ص 5)، وتبرز أهمية السيرة كما يشير إلى ذلك (البوطى، 1980، ص 17) "فى أن يتصور المسلم الحقيقة الإسلامية فى مجموعها متجسدة فى حياته ﷺ، بعد أن فهمها مبادئ وقواعد وأحكامًا مجرّدة فى الذهن، وإن دراسة السيرة النبوية ليست سوى عمل تطبيقى، يراد منه تجسيد الحقيقة الإسلامية كاملة فى مثلها الأعلى محمد ﷺ.

ويشير (حوّى، 1989، ص 128-129) إلى أن بعض الناس يعتبرون السيرة النبوية المصدر التشريعى الوحيد لاستخراج الأحكام والقواعد والعموميات، ويحاولون تطبيقها على جزئيات حياتيه، قد تدخل فيها وقد لا تدخل، ومنهم من يعتبر أفعال رسول الله ﷺ كلها على حد سواء فى فرضية الاقتداء، وهناك أناسٌ يميزون بين أفعال الرسول ﷺ من حيث كونها سنه أو مُباحةً، وتزداد أهمية السيرة النبوية لحاجة العالم إلى صاحب السيرة محمد ـ عليه الصلاة والسلام، فكما يقول الغزالى فى أحد خطبه ليوم الجمعة: "إن حاجة الدنيا إلى محمد ﷺ حاجة العين العمياء إلى البصر! وحاجة القدم المشلول إلى الحياة والحركة ! وحاجة الجسد السقيم إلى البرء والعافية!! وسبب حاجة العالم إلى سيرة المعصوم محمد ﷺ؛ لكون رسالة سيدنا محمد ﷺ المتمثلة فى كتاب الله وسنته رد اعتبار للدين، فأعطى للناس بصيرتها النيّرة، فكان الأمل الذى ينقذها من حيرتها، وتحسن عودتها إلى ربها، وتخلع رداء الجاهلية لتلبس لباس التقوى فذلك خير. وحاجتنا إلى سيدنا محمد ﷺ لأنه رُبِّى من لدن حكيم عليم، وعن طريقه رُبِّى العرب، وبهم يربى الناس جميعًا؛ ولأن الإسلام الذى أتى به سيدنا محمد ﷺ ليس فقط جواز مرور إلى الجنة عندما نلقى الله، إنه قبل ذلك ضمان البقاء لنا على ظهر الأرض، أى يعتبر هذا الدين تأمين لآخرتنا عند ربنا وتأمين حياتنا العاجلة" (الغزالى، 1985، بتصرف).

وحاجتنا إليه ﷺ طمعًا للاستفادة، وذلك متى تم اتباعه وواظبنا على قراءة سيرته، واستجلاء دقائقها، ووصلنا أنفسنا بها، عند ذلك تتحصل عدة فوائد منها: رقة فى الروح، نور فى القلب، وإشراقه فى الفؤاد، وحصول المحبة والذكرى للرسول ﷺ وآل بيته الطاهرين

وصحابته المكرمين ما يكون له أثره القوى فى توجيه أنفسنا، كما يكون فى ذلك إيقاظ العاطفة". ويرى بعض الباحثين ضرورة دراسة سيرة رسول الله ﷺ؛ لما لهذه السيرة من ميزات جليلة تستدعى الحرص فى المحافظة عليها ونقلها جيلًا بعد جيل، ولما فى دراستها من متعة روحية وعقلية وتاريخية، كما أنّ فى دراستها ضرورة لعلماء الشريعة، والدعاة إلى الله، والمهتمين بالإصلاح الاجتماعى؛ ليضمنوا إبلاغ الشريعة إلى الناس بأسلوب يجعلهم يرون فيها المعتصم الذى يلوذون به عند اضطراب السبل واشتداد العواصف، ولتتفتح أمام الدعاة قلوب الناس وأفئدتهم، ويكون الإصلاح الذى يدعوا إليه المصلحون، أقرب نجاحًا وأكثر سدادًا. (السباعى، 1998)، وبهذا فإنّ دراسة سيرة رسول الله ﷺ تعطى المعلم والداعية الإسلامى نموذجًا حيًّا عن طرائق التربية وأساليب التعليم المتعددة.

ج- مميزات السيرة النبوية

تعتبر سيرة الرسول ﷺ حلقة من سلسلة النبوات والرسالات، وللنبوة والرسالة خصائصها وميزاتها، وسيرة النبى ﷺ مع اشتراكها فى خصائص النبوات والرسالات لها خصائصها وسماتها الخاصة. فكلنا يعلم مدى أهمية رسالات الله فى الحياة البشرية، وأن الرسل وحدهم ـ عليهم الصلاة والسلام ـ هم الهداة الحقيقيون بالدعوة والقدوة، لكن هؤلاء الرسل باستثناء محمد ﷺ لم يصلنا عنهم ما يغطى احتياجات البشر فى الهداية والقدوة؛ ولذلك اقتضت حكمة الله ﷻ أن يكون سيدنا محمد ﷺ هو الرسول الخاتم، ورسالته هى الرسالة الخاتمة والناسخة، وهى التكليف الربانى الذى لا يقبل الله غيره، فهو الذى يمكن أن يهتدى بهديه اهتداءً كاملًا، ويقتدى بسيرته اقتداءً كاملًا؛ لأنه من بين الأنبياء كانت سيرته ورسالته تجتمع فيها: التاريخية والشمولية، والكمال والعملية. وفيما يلى ملخص للميزات والشروط التى تعتبر ضرورية للسيرة النبوية، والتى أعطتها الميزة المنفردة عن غيرها من سير الأنبياء السابقين: (حوّى، 1989، ص 106-123).

1- أن تكون (تاريخية): أى أن التاريخ الصحيح المحض يصدّقها ويشهد لها.

وتعتبر السيرة النبوية أصح سيرة لتاريخ نبى مرسل، أو عظيم مصلح؛ لأنّها وصلت إلينا عن أصح الطرق العلمية وأقواها ثبوتًا، ولقد حرص المسلمون على صونهم لسيرة المصطفى ﷺ منذ حياته حتى يومنا الحاضر، ولم يكتفوا بحفظ سيرته ﷺ، بل توسعوا فى ذلك إلى ما يتعلق بها من كل النواحى؛ حيث كرّسوا حياتهم على حفظ أقوال النبى ﷺ، ورواية أحاديثه وكل ما يتعلق بحياته، أدّوها ووقفوا إلى من ضبطوها بعدهم، وكتبوها وصاروا يسمون

(رواة الحديث)، أو (المحدّثين) و (أصحاب السير)، وهم طبقات متسلسلة من (الصحابة) و(التابعين) و(تابعي التابعين).

وقد بلغ عدد أصحاب رسول الله فى حجة الوداع ما يقارب (100 ألف صحابي)، منهم (10.000 آلاف صحابي) ذكرت أسماؤهم، وأحوالهم فى كتب التاريخ بسبب حفظ شيء من أقوال النبى ﷺ، وتصرفاته، وأفعاله، وهديه وسيرته. وأخذ بعض صحابة رسول الله الجمع بين الحفظ والكتابة زيادة فى التوثيق، كما يجتهدون فى تحرى صدق وصحة الرواية، والتمييز بين المرويات، ثم تبعهم فى ذلك التابعين، حتى بلغ بهم أن يرتحلوا لجمع المرويات، وكتبوا كل ما وصل إلى علمهم من الأخبار والشؤون، وطرقوا أبواب العلماء والمحدّثين؛ وبهذا فإنّ جميع الأحاديث والأحكام والأخبار تم تدوينها عند المسلمين فى ثلاثة أطوار:

- الطور الأول هو الذى كان فيه الصحابة، وكبار التابعين.
- الطور الثانى هو الذى كان فيه صغار التابعين، وتابعو التابعين.
- الطور الثالث هو عهد المحدثين أئمة السنة، كالإمام محمد بن إسماعيل البخارى، والإمام مسلم صاحب الجامع الصحيح، والإمام الترمذى، والإمام أحمد بن حنبل، وغيرهم من المحدثين. وما جمع فى الطور الأول دُوّن فى كتب الطور الثانى، وما دُوِّن فى الطور الثانى جمع ونظّم فى كتب الطور الثالث، وأكثر ما جمع هو فى الطورين الثانى والثالث مدونًا فى كتب كثيرة؛ تشتمل على آلاف من الأوراق هى فى الواقع من أثمن الذخائر العلمية فى العالم، بل لا يوجد فى جميع ذخائر الدنيا العلمية أوثق منها سندًا، وأصح تاريخًا ورواية.

2- أن تكون (كاملة كمالًا مطلقًا): أى أن تكون متسلسلة لا تنقص شيئًا من حلقات الحياة. ويعنى ذلك؛ أن يكون تصرف صاحب السيرة فى الصغيرة والكبيرة هو الكمال المطلق، وهذا ما نجده على الكمال والتمام فى سيرة النبى ﷺ. ويقول (فولتير) فى كلمته المشهورة: إنّ الرجل لا يكون عظيمًا داخل بيته، ولا بطلًا فى أسرته، إنّ عظمة المرء لا يعترف بها من هو أقرب الناس إليه لاطلاعه على دخيلته فى مباذله، ولكن هذا الحكم لا يقال فى حق شخص رسول الله ﷺ، إنّ ما قيل عن العظماء فى مباذلهم لا يصح - على الأقل - فى محمد رسول الإسلام". فقد أذن النبى ﷺ لأهله (زوجاته)، ولأصحابه، ولمن يحضر مجالسه أن يبلغوا عنه لمن غاب عنها، وهذا إذن عام لما يكون عنه فى بيته، وبين أهله وعياله، وما يصدر عنه فى حلقته مع أصحابه، وما يقفون عليه من أعماله وأقواله عند تعبده فى مسجده، أو قيامه على منبره فى غزواته، وفى ساحات الحرب، وهو يسوى صفوف

المجاهدين، فى حجرته وفى سفره، وفى كل شؤون حياته العامة والخاصة، وتحقق هذا الشرط فى سيرته، وكشفت حياته فلم يعد فيها أمرًا مبهمًا وغامضًا، بل أصبحت أشد وضوحًا وجلاءً لمن يعرفه ولمن لا يعرفه.

وقد تخصص ما يزيد على (70) من صحابته فى لزومه ﷺ ليلًا ونهارًا حتى لم تخف عنهم خافية من أمره، ولم يغب عنهم معنى من معانى رسالته. هذا من جانب أصحابه، حتى أعداءه أفرغوا جهدهم فى الوقوف على كل دخيلة من دخائله، لعلهم يؤاخذوه بحقيقة يعلمونها عنه؛ فتبين لهم أنّ حياته الطاهرة هى حياة العصمة من كل نقص، البريئة من كل عيب، وبهذا أصبحت شخصية رسول الله هى كل ما يحتاجه هذا العالم؛ بحيث يزيد سعة وشمولًا ويفوق كمالًا – مع السلامة من النقص- فهى سراج وهّاج فى جميع شئون الحياة البشرية، والمسيرة المحمدية مرآة صافية للدنيا كلها، يرى فيها كل إنسان صورته وروحه، ظاهرة وباطنه، قوله وعمله، خلقه وأدبه، هديه وسننه، وفى استطاعته أن يصلح أخلاقه ويثقف عوجه بحسب ما يراه فى تلك المرآة الصافية.

والحق أن العالم كله لفى حاجة شديدة إلى سيرة بشر كامل، تُتَّخَذُ من حياته الأسوة العظمى، وليس فى الدنيا إنسان كامل يعرف التاريخ سيرته على التفصيل كما يعرف تفاصيل حياة محمد ﷺ خاتم الأنبياء، وهى الحياة المثالية للناس جميعًا.

3- أن تكون (جامعة – شاملة): أى محيطة بأطوار الحياة، ومناحيها، وجميع شؤونها؛ أى شاملة شمول تعاليم الإسلام، الذى جاء لتنظيم حياة الإنسان، ولتوضيح معنى خلقه، ووجوده ونهايته، وتجتمع فى سيرة رسول الله ﷺ التاريخية، والكمال فى التصرفات، والشمولية لتسع الزمان والمكان، والأشخاص بالقدوة والهداية. وبما أنّ الإسلام دعوة عالمية لمختلف الفرق والطوائف البشرية، على اختلاف ألوانهم وأجناسهم ولغاتهم، فإن البشرية جمعاء تجد فى السيرة المحمدية المثل الأعلى الذى تقتدى به، والأسوة التى تتأسى به فى جميع شؤون حياتها على مدى الزمان واختلاف المكان والبيئات، ففيها النور الذى يضئ لها ظلمات الحياة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، بل تجد منه الأسوة فيما يتعلق بخطرات القلوب، ومجالات الفكر، ونزعات العواطف. فكل إنسان على هذه الأرض كائن من يكون، وماهية وظيفته فى الحياة، ودوره الذى يؤديه على اختلاف سنى عمره أيًا كان جنسه، سيجد الأسوة الكاملة والهداية التامة فى حياة محمد رسول الله ﷺ. وإنّ السيرة الطيبة الجامعة لشتى الأمور هى ملاك الأخلاق، وجماع التعاليم لشعوب الأرض وللناس كافة فى أطوار الحياة كلها، وأحوال الحياة على اختلافها وتنوعها؛ فالسيرة

المحمدية نور للمستنير، وهديها نبراس للمستهدى، وإرشادها ملجأ لكل مسترشد؛ ففى رسول الله اجتمعت خلال الإرشاد كلها، وخصال الإصلاح للنوع البشرى بأجمعه. ولذلك قال له الله ﷺ: ﴿قُلْ إِن كُنتُمْ تُحِبُّونَ اللَّهَ فَاتَّبِعُونِي يُحْبِبْكُمُ اللَّهُ﴾. (آل عمران: 31) فالدعوة عامة لاتباع سبيله، واقتفاء أثره من ملوك ورعاع، ومعلمين وتلاميذ، وفقراء وأغنياء، والمظلومين والمقهورين والمخزولين.

4- أن تكون (عملية – واقعية): أى أن تكون الدعوة إلى المبادئ والفضائل والواجبات بعمل الداعى وأخلاقه، وأن يكون كل ما دعا إليه بلسانه قد حققه بسيرته، وعمل به فى حياته الشخصية والعائلية والاجتماعية؛ فأصبحت أعماله مثلًا عليا للناس يتأسون بها، كما تعنى أن تكون السيرة المحمدية ممكنة التطبيق، وذلك من خلال أمرين: أنّ رسول الله ما كان يأمر بشىء إلا فعله، وأنّه ارتفع بأصحابه إلى تطبيق ما دعا إليه، فسيرته قائمة على التطبيق العملى فى حياة القدوة، وفى حياة الجيل الذى رباه، والذى كان خيرًا على العالم لما يمكن أن يكون إلا عمليًا وواقعيًا، وقابلاً للتطبيق. ومن يتتبع السيرة النبوية يجد أنّ رسول الله ﷺ أول من يلتزم بتنفيذ التكاليف الشرعية من صلاة وصيام، وزكاة وحج ومعاملات، وأذكار ودعوات وجهاد، بل يكون هو أعظمهم تطبيقًا لها. هذا إضافة إلى الشمائل الخلقية من ثبات، وتوكل، وإخلاص وتواضع، وعفو، والبرهان على عملية هذه السيرة هو الجيل الذى ربّاه رسول الله؛ إذ أخذ هذا الجيل مكانة مرموقة بين أمم عصره خلقًا، ومعاملة، وعزة، وكرامة فقد أثبت الجيل الذى تخرج على يد رسول الله ﷺ رجالًا ونساءً، شيبًا وشبابًا، حاكمين ومحكومين، محاربين ومسالمين، إمكانية التطبيق فى الرسالة المحمدية وأنّها سيرة عملية وواقعية.

وبهذه الميزات نجد أن دراسة السيرة النبوية ما هى إلا وسيلة لإبراز النموذج الإنسانى السامى فى أرفع معانيه وأتم صورة. فحياة رسول الله بهذه الميزات أصبحت واضحة كل الوضوح فى جميع مراحلها، حتى إنه قال بعض النقاد الغربيين: "إن محمدًا ـ عليه الصلاة والسلام ـ هو الوحيد الذى ولد على ضوء الشمس". هذا إضافة إلى أنّ سيرة رسول الله وحدها" تعطينا الدليل الذى لا ريب فيه على صدق رسالته ونبوته، وذلك عن طريق طبيعى بحت، هو الاقتناع العقلى والوجدانى، لا عن طريق مشاهدة المعجزات والخوارق". (السباعى، 1999، ص 10-13).

د- أهداف السيرة النبوية

لكل علم يدرّس غايات يسعى المهتمون به إلى تحقيقها بشتى السبل، بل ويعملون على

تطويرها وتقويمها حتى يصلوا إلى ما يرغبون فيه من أهداف، وتحديد الأهداف ووضوحها من الأمور التى تحتاج إلى عناية كبيرة بالنسبة لتدريس السيرة النبوية؛ لأن بعض معلمى هذه المادة يعتبرون أنّ واجبهم الأساسى: هو أن يقصّوا سيرة الرسول ﷺ دون الاهتمام بإبراز القيم والمبادئ والمثل العليا التى تمثل جوهر هذه السيرة. وبما أنّ السيرة النبوية هى منهاج تربوى كامل، وهى مصدر غنى بأساليب التنشئة الصالحة، فلابد على المعنيين من المربيين والتربويين أن يحددوا أهداف السيرة تحديدًا واضحًا بحيث تبرز أنماط السلوك الذى نود أن نغرسه فى الناشئة والشباب من أجل أن يتدبروا ويتفكّروا المعانى السامية، والقيم والمبادئ الفاضلة التى تتمثل فى السيرة المطهّرة؛ ليكون تدريس السيرة عمليّة بنّاءة مثمرة، وليس حفظ معلومات، ويعتبر المربون والمهتمون بالسيرة النبوية أنّ القدوة الحسنة هدفًا عامًّا فى كل مرحلة من مراحل التعليم؛ ذلك أنّ فهم الإسلام وفق سلوك الرسول ﷺ من أقوال وأفعال هو اقتداء به، وأن ندرب طلابنا وأبناءنا، وهم جيل الغد على التأسى بتلك القيم والمبادئ والاقتداء بتلك الممارسات، اقتداء عمليًّا لتجعلنا نحيا حياة طيبة.

ومن أبرز الأهداف التفصيلية التى ينتظر من الطالب بعد دراسته لمقرر السيرة النبوية (324) أن يحققها هى أن:

- يتعرف أهمية دراسة السيرة النبوية فى حياته وحياة المجتمع.
- يحدد الفترة الزمنية التى بدأ فيها تدوين السيرة النبوية، والعقبات التى صادفها من تصدوا لهذا العمل.
- يميز بين المنهج الإسلامى فى تدوين التاريخ من خلال كتابة السيرة النبوية، وغيره من المناهج فى كتابة التاريخ.
- يستنتج بعض المبادئ التربوية من مواقفه ﷺ مع صحابته وغيرهم.
- يدرك أسلوب الرسول الكريم وطريقته فى تأسيس الدولة الإسلامية فى المدينة المنورة.
- يحدد معالم المنهج النبوى فى رعاية شئون المسلمين وحمايتهم داخليًّا وخارجيًّا.
- يتعرف أبرز المبادئ الحربية التى أقرها الإسلام.
- يتأسى بأخلاق الرسول ﷺ فى جميع ممارساته.
- يعمق فى نفسه كره اليهود وبغضهم لما يخططون له من القضاء على الإسلام والمسلمين.
- يقدر الجهود الكبيرة التى بذلها بعض العلماء، والمجاهدين المسلمين فى سبيل تصحيح مسار الدعوة الإسلامية وحمايتها.

ومن الأهداف التى يُتَوقَّع من المتعلم أن يحققها ما يلى:

- ربط الحادثة الإسلامية بما قبلها، وما يجاريها من حوادث تمشيًّا مع طبيعة التصور الإسلامى للألوهية، والكون والإنسان والحياة؛ إذ إن السيرة النبوية ليست حوادث، بل هى تفسير الحوادث، وإدراك الروابط، والعلاقات الظاهرة والباطنة التى تجمع شتات هذه الحوادث، وتجعل منها وحدة متماسكة، ممتدة مع الزمان والمكان، امتداد الكائن الحى فى الزمان والمكان.
- إزالة الأفكار والتفسيرات التاريخية الدخيلة المتنافية مع الروح الإسلامية، التى تشوه التاريخ، وتضع بذور التفرقة بين الشعوب الإسلامية.
- إظهار التوافق الدقيق بين الدين والدنيا (أى بين الدين والسياسة، وبين الدين والعقل والروح، وبين العقيدة والحريّة).
- إرهاف حس الطلاب وتعويدهم الصبر، وضبط النفس، وقوة الانتباه من خلال الأسلوب القصصى.
- التأكيد على الجوانب العقلية والتحليلية لدى المتعلمين.
- تدريب المتعلم على النقد الذاتى والتفكير الناقد.
- التدريب على استنباط المعانى، والأحكام، والفوائد، واستخلاص العبر والدروس من أحداث السيرة العطرة، وتوظيف ذلك كله فى الحياة العملية، والسلوك اليومى، وحل مشاكل الواقع، وتنظيم الحياة، وجعلها ضمن الحدود الشرعية من تعد على حرمات الله تعالى.
- تجسيد أهداف القرآن الكريم واتجاهاته وتوجيهاته فى أسلوب واقعى وتطبيقى.

هـ- تطور تدوين السيرة النبوية ومصادر كتابتها

تشكل السيرة النبوية الركيزة الأساسية لحركة التاريخ العظيم الذى يعتز به المسلمون على اختلاف لغاتهم وأفكارهم؛ حيث تشكل السيرة المحور الذى أثر فى أحداث الجزيرة العربية أولًا: ثم فى أحداث سائر العالم الإسلامى ثانيًا، ومن أحداث السيرة النبوية دوّن المسلمون التاريخ؛ حيث امتلك العرب والمسلمون فن الرواية المتمثل فى منهج علمى دقيق لرصد الوقائع، وتمييز الصحيح منها عن غيره، والدافع الذى وصل بهم لتحقيق هذا المنهج العلمى هو يقينهم بنبوة رسول الله ﷺ، وأن القرآن كلام الله تعالى، وأنهم محاسبون على ذلك حسابًا دقيقًا وأنهم يحملون مسؤولية العمل بمقتضاه.

كانت السيرة النبوية بداية يتم تداولها بين الناس عن طريق الرواية؛ إذ كان القرآن الكريم، والحديث النبوى، وكلام الأصحاب سجلًا حافلًا لتلك الحياة الجديدة. وكان القرآن مكتوبًا بينما الحديث النبوى ظل دهرًا طويلًا فى منأى عن الكتابة، خشية اختلاط الوحى بحديث الرسول فى أثناء نزول الكتاب. وظل الأمر كذلك حتى أيام الخليفة عمر بن عبد العزيز، الذى أمر أبى بكر بن محمد بن عمر بن حزم، ومحمد بن مسلم بن شهاب الزهرى أن يدونا حديث رسول الله ﷺ، واستمر الناس يؤلفون فى الحديث، لا تتقيد كتبهم بنهج خاص فى التنسيق والترتيب، بل يجمعونها كما يتفق لهم، وقد يصنف أحدهم كتابًا فى باب خاص من أبواب التشريع، ثم تدرج التصنيف فألفيناهم يبوّبون كتب الحديث، ويفردون من ذلك أبوابًا خاصة لأخبار الرسول ﷺ.

وقد جاءت كتابة السيرة النبوية من حيث الترتيب الزمنى بعد كتابة السنة النبوية، أمّا كتابة حياة رسول الله ﷺ ومغازيه بصورة عامة فقد جاء ذلك متأخرًا عن البدء بكتابة السنة، وإن كان الصحابة يهتمون بنقل سيرته ومغازيه شفاهًا. وأول من اهتم بكتابة السيرة النبوية عمومًا، هو عروة بن الزبير المتوفى (92 هـ)، ثم أبان بن عثمان المتوفى (105هـ)، ثم وهب بن منبه المتوفى (110هـ)، ثم شرحبيل بن سعد المتوفى (123هـ)، ثم ابن شهاب الزهرى المتوفى (124هـ). وتعد كتاباتهم الخطوة الأولى فى كتابة التاريخ والاهتمام به عمومًا، غير أنّ جميع ما كتبه هؤلاء قد باد وتلف مع الزمن، وما وصل إلينا منه قليل من خلال ما رواه الطبرى. وجاء فى الطبقة التى تلى هؤلاء من تلقف ما كتبوه، وأثبتوه فى مدوناتهم التى وصلت إلينا معظمها، وفى مقدمتهم محمد بن إسحاق المتوفى (152هـ) الذى يعد أوثق من كتب فى السيرة النبوية، ثم جاء بعده أبو محمد عبد الملك المعروف بابن هشام الذى روى لنا كتاب ابن إسحاق (المغازي) مهذبًا منقحًا. ويقول ابن خلكان: "وابن هشام هذا، هو الذى جمع السيرة النبوية من المغازى والسير لابن إسحاق، وهذبها، ولخّصها، وهى السير الموجودة بأيدى الناس، والمعروفة بسيرة ابن هشام".

إنّ القواعد العلمية التى استعان بها المسلمون لضبط الروايات والأخبار، هى ذاتها القواعد التى أبدعتها عقول المسلمين؛ شعورًا منهم بالحاجة الماسة إلى حفظ مصادر الإسلام وينابيعه الأولى من أن يصيبها أى دخيل يعكرها، وتنحصر مصادر السيرة النبوية فى أربعة مصادر ذكرها كل من (هارون، 1982 والبوطى، 1991 وأبو شهبة، 1996) وتتمثل فى:

القرآن الكريم

يعتبر كتاب الله مصدرًا أساسيًّا نستمد منه تاريخ سيرة رسول الله ﷺ، فقد تعرض لحياته

ونشـأته فقال تعالى: ﴿أَلَمْ يَجِدْكَ يَتِيمًا فَآوَى (*) ووَجَدَكَ ضَالًا فَهَدَى (*) ووَجَدَكَ عَائِلًا فَأَغْنَى﴾. (الضحى: 6-8)، كما تطرق لخُلقه فقال تعالى: ﴿وإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾ (القلم:4)، كما استعرض المواقف التى تعرّض لها رسول الله ﷺ مع مشركى قريش، ورحلة القهر والاضطهاد والعذاب فى مكة فى سبيل نشر الدعوة الإلهية، ثم تعرض لأحداث الهجرة من مكـة إلى المدينـة، ثـم حـدثنا عن الحروب التى خاضها رسول الله ﷺ، ولكن الملاحظ فى ذكر كتاب الله لسيرة نبيه ﷺ كانت بصيغة الإجمال لا التفصيل.

السنة النبوية الصحيحة

تحوى كتب السنة المعترف بصدق وثقة مؤلفيها فى العالم الإسلامى القسم الأكبر من حياة النبى ﷺ، ووقائعه، وحروبه، وأعماله؛ بحيث نستطيع تكوين فكرة شاملة عن سيرته، ولكن غير متكاملة إلى حد ما، ومما يزيد ثقتنا بهذه الكتب؛ أنها رويت بالسند المتصل إلى الصحابة ـ رضوان الله عليهم ـ وهم الذين عاشروا الرسول ولازموه.

الشعر العربى المعاصر لعهد الرسالة

تضمنت كتب الأدب، وكتب السيرة قسطًا كبيرًا من أشعار المشركين الذين هاجموا رسول الله ودعوته، وأشعار شعراء الإسلام كحسان بن ثابت وعبد الله بن رواحه الذين قاموا بالرد على شعراء المشركين، والتى من خلالها نستطيع أن نستنتج منها حقائق كثيرة عن البيئة التى كان يعيش فيها الرسول ﷺ، والتى ترعرعت فيها دعوة الإسلام أول قيامها.

كتب السيرة

كانت السيرة بادئة ذى بدء، تروى على ألسنة الصحابة ـ رضوان الله عليهم ـ للتابعين، ومن ثم قام التابعين بتدوينها فى صحائف عندهم واعتنوا بها عناية فائقة؛ لاحتوائها على التفاصيل الدقيقة من حياة رسول الله وأبرز أمثال هؤلاء التابعين:

- أبان بن عثمان بن عفان ﷺ (32-105هـ).
- عروة بن الزبير بن العوام (23-93هـ).
- عبد الله بن أبى بكر الأنصارى (توفى سنة 135هـ).

ثم أفردوا السيرة بالتصنيف، ومن أشهر أوائل المصنفين:

- محمد بن إسحاق بن يسار المتوفى (152هـ).
- سيرة بن هشام أبو محمد عبد الملك بن أيوب الحميرى المتوفى (213 أو 218 هـ).

- طبقات ابن سعد محمد بن سعد بن منيع الزهرى (المتوفى 220هـ).
- تاريخ الطبرى أبو جعفر محمد بن جرير الطبرى (224 -310 هـ).

ويرتبط تدوين السيرة النبوية بوعى العرب بمفهوم التاريخ من ناحية، كما يرتبط بوعيهم بحركة التدوين، والتأليف من ناحية أخرى. هذا وتعتمد السيرة النبوية اعتمادًا كبيرًا على الرواية وصحة ثبوتها، إلا أن هناك فارقًا بين المحدّث وكاتب السيرة. كاتب السيرة محدّث وزيادة، فهو من حيثية كونه محدثًا عليه أن يروى وأن يجمع الروايات، وأن يمحصها وأن ينتقد الرواة، وأن يقارن بين المرويات؛ ولكنه ككاتب سيرة له مهمة زائدة، وهى أن ينظر فى هذه الروايات على ضوء النصوص القرآنية، وما كان له أصل صحيح وليس فيه تفصيلات، فعليه أن يبحث عن هذه التفصيلات؛ وإذا كان هناك تعارض بين الروايات فعليه أن يرجح، وإذا كانت هناك فجوة فى تسلسل الأحداث فعليه أن يبحث ليسدها، وقد يسدها من خلال استقراء، أو استفتاح، أو من خلال روايات ضعيفة، وأحيانًا من خلال روايات وصلته دون إسناد، فهو من هذه الحيثية محقق ومؤرخ، بل قد يكون مجتهدًا. (حوّى، 1989، ص 96).

وكان أول كتّاب السيرة النبوية هم: "عروة بن الزبير بن العوّام" (92هـ)، و"أبّان بن عثمان" (105هـ)، و"وهب بن منبه" (110هـ)، و"شرحبيل بن سعد" (123هـ)، و"ابن شهاب الزهرى" (124هـ)، و"عبد الله بن أبى بكر بن حزم" (135هـ). وقد بادت كتب هؤلاء جميعًا، ولم يبق منها إلا أشلاء متناثرة فى بطون كتب التاريخ، كتاريخ الطبرى، إلاّ قطعة من كتاب وهب بن منبه محفوظة فى مدينة هيدلبرج بألمانيا، ثم جاءت طبقة من المؤلفين كان أشهر رجالها "موسى بن عقبة" (141هـ)، و"معمر بن راشد" (150هـ)، و"محمد بن إسحاق" (152هـ). وطبقة أخرى كان منها "زياد البكائى" (183هـ)، و"الواقدى" صاحب المغازى (207هـ)، و"ابن هشام" (218هـ)، و"محمد بن سعد" صاحب الطبقات (230هـ). (هارون، ص 8-9) على أن السيرة النبوية التى وصلتنا كاملة، هى السيرة التى دونّها محمد بن إسحاق، والتى وصلتنا عن طريق أبى محمد عبد الملك بن هشام بن أيوب الحميرى البصرى الذى توفى على الأرجح فى العقد الثالث من القرن الثالث الهجرى؛ حيث أمر الخليفة أبو جعفر المنصور محمد بن إسحاق أن يؤلف لابنه كتابًا فى التاريخ منذ خلق الله تعالى آدم عليه السلام - إلى يومه هذا. ثم طلب منه أن يختصره ففعل، ويتبين لنا من ذلك أن أبا جعفر المنصور لم يطلب تدوين السيرة النبوية فقط، بل طلب كتابة التاريخ منذ أن خلق الله تعالى آدم إلى اليوم الذى يعيشه ابن إسحاق، وفى بؤرة هذا الماضى والحاضر تقع الدعوة المحمدية بطبيعة الحال، كما تقع أخبار النبى ﷺ وغزواته وحكمه وتعليماته، هذا خلاف الكتاب الذى

دونه ابن هشام، فهو لم يؤلف كتابًا فى تاريخ العرب، وإنما ألف كتابًا فى السيرة النبوية؛ إذ وظّف تاريخ العرب قبل الإسلام توظيفًا جيدًا لخدمة السيرة النبوية، والغرض من ذلك هو إبراز المثل الأعلى ممثلا فى شخصية الرسول الكريم - عليه الصلاة السلام - وكون كتابة السيرة النبوية تدخل فى عموم ما يسمى تأريخًا. فالسؤال الذى نطرحه هنا هو: على أى منهج اعتمد كتّاب السيرة فى تأريخها وتدوينها؟.

لقد كان المنهج المتبع فى كتابة السيرة النبوية، هو ما يسمى بالمنهج الموضوعى، والذى يقوم على تثبيت ما هو ثابت من أحداث السيرة بمقياس علمى، يتمثل فى قواعد مصطلح الحديث المتعلقة بكل من السند والمتن، وفى قواعد الجرح والتعديل المتعلقة بالرواة، وتراجمهم وأحوالهم، دون أن يقحموا تصوراتهم الفكريّة، أو انطباعاتهم النفسية، أو مألوفاتهم البيئية إلى شىء من تلك الوقائع بأى تلاعب أو تحوير". (البوطى، 1991، ص 28) ومن المراجع الموثوقة فى السيرة النبوية كتاب "السيرة النبوية" لابن كثير، و"زاد المعاد" لابن القيم، و"جوامع السيرة" لابن حزم الأندلسى. أمّا الكتب الحديثة التى ألفت فى السيرة النبوية، وجاءت عارية من الأسانيد والروايات، واعتمدت أسلوب سرد الحوادث أو تحليلها؛ فلا تعتبر من مصادر السيرة النبوية إلا إذا كانت محققة، ومستندة إلى كتب السيرة المعتمدة؛ لأن أخبار الرسول ﷺ لا تؤخذ إلا إذا كانت صحيحة الإسناد والمتن، وهى محصورة فى القرآن الكريم، وكتب السنة، وكتب السيرة التى اعتمدت الرواية، وحققت رواياتها، وثبت صحتها ونسبتها إلى الرسول ﷺ. ومن المراجع التى يمكن الإفادة منها فى إعداد دروس السيرة النبوية إضافة إلى المصادر الآنفة الذكر، كتاب "خاتم النبيين" للشيخ أحمد أبو زهرة، وكتاب "نور اليقين" للشيخ محمد الخضرى، وكتاب "فقه السيرة" للشيخ محمد الغزّالى، وكتاب "فقه السيرة" للدكتور محمد سعيد رمضان البوطى. إنّ هذه الكتب وإن لم تعتبر من مصادر السيرة النبوية، لكنها تتناول فقه أحداث السيرة النبوية، فإن صح الحدث من المصادر يستعان فى فهمه، وأخذ الدروس والعبر منه. (جامعة القدس المفتوحة، 1997).

الفصل السادس

معلم التربية الإسلامية

1- سمات معلم البشرية.
2- أدوار معلم التربية الإسلامية.
3- معلم القرآن الكريم.
4- معلم الحديث الشريف.

الفصل السادس
معلم التربية الإسلامية

يعرض هذا الفصل قضايا أساسية، تدور حول ثقافة معلم التربية الإسلامية، وصفاته، وأدواره، وكفاياته، وخاصة فى دائرة تعليم القرآن الكريم، ودائرة تعليم الحديث النبوى الشريف، وقد بدأ هذا الفصل بالحديث عن سمات معلم البشرية، القدوة، والنموذج، والأسوة الحسنة لكل البشر، باعتبارها موجهات لتكوين معلم التربية الإسلامية، وباعتبارها السمات والأدوار التى يتوجب الالتزام بها فى حياته الشخصية والمهنية. ويمكن عرض ذلك كما يلى:

أولًا: سمات معلم البشرية

كان ﷺ ذا حلم ووقار، يتسم بالسكينة الباعثة على الهيبة والتعظيم، الداعية إلى التقديم والتسليم، وما رؤى قط إلا مبتسمًا، فبشره وبشاشته باعثة على المصافاة والمودة حتى كان حبه إلى أصحابه أشد من حبهم لأنفسهم، بل ومن الماء البارد على الظمأ. وروى الترمذى فى (الشمائل، ص 221– 224) عن الحسن بن على قال: قال الحسين بن على: سألت أبى – على بن أبى طالب ﷺ عن سيرة النبى ﷺ فى جلسائه فقال: "كان رسول الله ﷺ دائم البشر، سهل الخلق، لين الجانب، ليس بفظ، ولا غليظ، ولا صخّاب، ولا فحّاش، ولا عيّاب، ولا مدّاح، يتغافل عما لا يشتهى، ولا يؤيس منه راجيه، ولا يخيب فيه". وكان كلامه فصلًا ذا سحر وبيان يشد السامع إليه، يعيه ويحفظه من جلس إليه، وروى الترمذى فى (الشمائل، ص 140) عن عائشة – رضى الله عنها – قالت: "ما كان رسول الله ﷺ يسردُ كسردكم هذا، ولكن كان يتكلم بكلام بين فصل، يحفظه من جلس إليه". وكان رسول الله متواصل الأحزان، دائم الفكرة، ليست له راحة، طويل السكت لا يتكلم فى غير حاجة، يفتتح الكلام ويختمه باسم الله تعالى، ويتكلم بجوامع الكلم كلامه فصل، لا فضول ولا تقصير. فكان ينبه بالقليل على الكثير، ويكف عن الإطالة، محفوظ اللسان من تحريف فى القول، أفصحهم لسانًا،

وأوضحهم بيانًا، وأوجزهم كلامًا، وأجزلهم ألفاظًا، وأصحهم معانى، يتصدى لمعالم الدين، ونوازل الأحكام، حتى أوضح للأمة ما كلّفوه من العبادات، وبين لهم ما يحل ويحرم من مباحات ومحظورات. كان له من حسن قبول منظره ﷺ ما استولى على القلوب، واستحكم مصاحبته فى النفوس، وإليه مالت النفوس. كان ذا رجاحة عقل، وصواب تدبير، وصبر على البأساء والضراء، زاهد فى الدنيا ومعرضًا عنها، فكان أزهد الناس فيما يقتنى ويدّخر، وأعرضهم عما يستفاد ويحتكر، وكان متواضعًا يمتزج بأصحابه وجلسائه فلا يتميز عنهم إلا بإطراقه وحيائه، وكان ﷺ يعطى كل واحد من جلسائه، وأصحابه حقه من الالتفات إليه والعناية به، حتى يظن كل واحد منهم أنه أحب الناس إلى رسول الله، كان حافظ العهد وفيًّا، ملتزم فيهما الأغلظ، ويرتكب فيهما الأصعب حتى يبتدئ معاهدوه بنقضه، دائم الثقة بنصر الله تعالى وأن دينه سيظهر تحقيقًا لقوله تعالى: ﴿لِيُظْهِرَهُ عَلَى الدِّينِ كُلِّهِ﴾ (التوبة: 33). (أبو رغدة، 1997،بتصرف).

ويشير كل من: (أبو رغدة، 1997والحسنى،1991والعامر،1990) لأساليب الرسول ﷺ فى التربية والتعليم، وسنعرض بعضًا من أساليبه التى ذكرت فى المصادر السابقة، وهى على النحو التالى:

- من أبرز وأعظم أساليبه ﷺ، بل وأكثرها استعمالًا فى تربيته وتعليمه لأمته التربية والتعليم بالفعل والعمل (السيرة الحسنة) ، لما فى ذلك من وقع قوى فى نفس المتعلم، وأعون على الفهم والحفظ، وهو الأسلوب الفطرى للتعليم؛ فكان إذا أمر بشىء عمل به، ثم تأسى به الناس، وعملوا كما رأوه كتعليمه لأمته الصلاة والوضوء.
- التدرج فى إعطاء المعلومات والانتقال من الأهم فالأهم، ويعلم شيئًا فشيئًا؛ ليكون أقرب تناولًا وأثبت على الفؤاد حفظًا وفهمًا، وحتى لا يمل الناس فيستثقلوا تعاليمه ﷺ. مثال ذلك ما رواه ابن ماجه عن جندب بن عبد الله ﷺ، قال: "كنا مع النبى ﷺ ونحن فتيان حزاورة (الذى قارب البلوغ)، فتعلمنا الإيمان قبل أن نتعلم القرآن، ثم تعلمنا القرآن، فازددنا به إيمانًا".
- تربيته وتعليمه ﷺ من خلال الحوار والمساءلة، وبطرق متعددة مثلًا: يطرح سؤالًا ليجيب عنه، لا ليطلب من أحد إجابته، وإنما ليشوق السامع، ويحضر فى قلبه وذهنه التطلع والاهتمام إلى الجواب الذى سيلقيه، أو يسأل عن شىء من العلم ليكشف ذكاء أصحابه ومعرفتهم، إذا أصاب مدحه وأثنى عليه وضرب صدره، إشعارًا باستحقاقه حب الرسول ﷺ، وتقديرًا منه لحسن إجابته.

- استخدام الموازنة العقلية في مساءلته لتحقيق أمرين؛ الأول: قلع الباطل من نفس مستحسنه، كمحاورته للشاب الذى استأذن رسول الله بالزنا. الثانى: لترسيخ الحق فى قلب مستبعده أو مستغربه، كمحاورته ﷺ نساء المسلمين فى أضحى أو فطر فى المصلى حول إكثارهن للصدقات؛ لأنه وجدهن أكثر أهل النار، وبين لهن سبب ذلك.
- فى حواره ﷺ لأصحابه كان يجيب بأكثر مما سأل عنه، متى رأى أن للمتعلم حاجة إلى معرفة الزائد عن سؤاله، وأحيانًا كان ﷺ يفوّض أحد أصحابه الجواب عن السؤال الذى رفع إليه ليدربه على الإجابة فى أمور العلم.

كما أنه ﷺ يولى اهتمامًا وعناية خاصة، بل احترامًا وتقديرًا وإكرامًا للسائل، ويعطيه الثقة بنفسه، ويشجعه على المساءلة، ويشعره بالطمأنينة الكاملة، حتى لا تمنعه هيبة النبى العلمية من إلقاء السؤال على أية كيفية، ولا تصده رتبته ﷺ عن التعبير بها فى مكنونات الضمير، كما أن أنظاره ﷺ تحوط السائل من كل جانب، وتحميه من كل منتقد أو عائب. (الحسنى، 1991، بتصرف).

- مراعاته ﷺ للفروق الفردية بين المتعلمين، فيخاطبهم على قدر عقولهم، وبما يتواءم مع مداركهم، ويتناسب مع فطرهم وأساليبهم، ويجيب كل سائل عن سؤاله بما يهمه ويناسب حاله، وبما يحتاج إليه ويليق به، فعلى المعلم أن يراعى مقدار عقل الطالب، وفهمه، فيعطيه ما يتحمله عقله، ويمسك عنه ما وراء ذلك لئلا ينفره أو يخبط عليه عقله، كما لا ينبغى أن يغشى العالم كل ما يعلم إلى كل أحد، هذا إذا كان يفهمه المتعلم، ولم يكن أهلًا للانتفاع به، فكيف فيما لا يفهمه؟ وقال أبو طالب المكى فى "قوت القلوب" كل لكل عبد بمعيار عقله، وزن له بميزان فهمه، حتى تسلم منه وينتفع بك، وإلا وقع الإنكار لتفاوت المعيار. (أبو غدة، 1997).
- استخدامه للأسئلة المثيرة للتفكير، ليكشف الفطنة والذكاء فى أصحابه، كأن يستخدم المحاجاة ليختبر ما عندهم من العلم مثال ذلك: سؤاله عن النخلة وتشبيهها بالمسلم، أو يبهم عليهم الشىء ترغيبًا فيه، لحمل السامع على الاستكشاف عنه، فيكون أوقع فى نفسه، وأحض على إتيانه ومثال ذلك: إخباره ﷺ أصحابه أنه سيطلع عليهم رجل من أهل الجنة دون ذكر سبب ذلك، فدفع ذلك عبد الله بن عمر للمبيت عنده لاكتشاف الأمر.
- استعانته ﷺ بضرب الأمثال، والتشبيه؛ لإيضاح المعنى، وتيسير الفهم للمتعلم، مما يشاهده ويقع تحت حواسه. مثال ذلك: قوله ﷺ: "مثل المؤمن الذى يقرأ القرآن مثل الأترجة، ريحها طيب، وطعمها طيب..". (رواه أبو داود).

- استعانته بالوسائل التعليمية الممكنة لتقريب الحقيقة وتصويرها، وذلك بالرسم على الأرض والتراب لإبراز شكلها أمام المشاهد. مثال ذلك تعبيره عن سبيل الله برسم خط مستقيم، وعن سبل الشيطان بخطوط مائلة عن يمينه وشماله.

أو يجمع بين القول والإشارة بيديه الكريمتين في التعليم، كقوله ﷺ: "المؤمن للمؤمن كالبنيان يشد بعضه بعضا، ثم شبك رسول الله بين أصابعه". (رواه البخاري). وحمله للشيء المراد النهى عنه لتشاهده العين، ويكون ذلك أوعى للنفوس، كتحريمه للذهب والحرير فأخذ ﷺ حريرًا بشماله وذهبًا بيمينه، ثم رفع بهما يديه فقال: "إنّ هذين حرام على ذكور أمتى، حل لإناثهم".

- استخدامه للمشورة الجماعية مع متعلميه من أصحابه وغيرهم في اتخاذ القرارات، "التى تشعر المشارك والمتعلم بأن له وزنًا ورأيًا، وترتقى بشعوره نحو الانتماء والعطاء الفكرى اللامحدود، كما يدفعه ذلك للاستزادة من العلم والمعرفة، وتكسبه معلومات جديدة لا يعرفها، وتفتق الذهن، وتساعد على الانفلات من التقليد الأعمى الممقوت، وتبرز المواهب المغمورة غير الظاهرة". (العامر، 1990، ص 32).

- وكان ﷺ يشعر المتعلم بأهميته إليه، وذلك بتغيير جلسته وحاله، وأحيانًا يدنيه منه لإشعاره بالألفة والانسجام والأمان، هذا مع تكرار المقال، أو تكرار النداء للمخاطب لتأكيد الانتباه والاهتمام بما يخبره به، وليبالغ في تفهمه وضبطه عنه، وأحيانًا أخرى يثير انتباه المخاطب بأخذ يده أو منكبه للتأنيس به والتنبيه وليزداد اهتمامه بما يعلمه، وليلقى عليه سمعه وبصره وقلبه، ليكون أوعى له وأذكر. (أبو غدة، 1997).

ليس هذا كل ما كان ينتهجه ﷺ مع أصحابه المتعلمين، فهناك أساليبه التى يستخدمها فى الحديث معهم فى التعليم؛ إذ يستخدم الوعظ والتذكير، والترغيب والترهيب، ويعلم بالحكمة والموعظة الحسنة والمجادلة بالتى هى أحسن، كما يوجه هممهم إلى معالى الأمور، ويقرب الحقائق المغيبة فى صورة مجسّدة ملموسة يحسها السامع، لتنطبع فى النفس وترسخ فى الذهن، كما ينتقل بهم من الحاضر والصورة الواقعية المحسوسة إلى صورة ذهنية علمية مجسّدة أمام الناظر. فهل بعد شخص معلم البشرية من هو أكمل خلقًا، وسلوكًا، ومعاملة ننهل منه ونتأسى به لنصعد مدارج الكمال فى مهنة التربية والعليم؟ وقد قال فيه الله ﷻ: **﴿لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِى رَسُولِ اللهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ﴾**. (الأحزاب، 21).

ثانيًا: أدوار معلم التربية الإسلامية

من تشريف الله ﷻ لهذه الأمة أن بعث فيها رسولًا معلمًا ومربيًا، وبعث على يديه أعظم رسالة وأكمل منهج، وترجمت تعاليمه فى جميع جوانب الحياة، فزكت نفوسهم من أدران الجهل والأمية، وأنارت قلوبهم علمًا وحكمة، فتخرّج على يديه رجالٌ ونساءٌ أرسوا دعائم حضارة لا تدانيها حضارة، عاصرها فى ذاك الزمان؛ فملكت الأمة من العزّة والكرامة، والحكم والسلطان، والقوة ما دانت وخضعت لها الأمم به.

كل هذا التكريم لخير أمة أخرجت للناس، إنما يعود لإتقان معلم البشرية للتكليف الربانى فى مهمته التعليمية التربوية؛ فقد أدّى الأمانة ونصح الأمة، وجاهد فى الله حق جهاده وجعلها على المحجة البيضاء ليلها كنهارها لا يزيغ عنها إلا هالك. قال تعالى: ﴿لَقَدْ مَنَّ اللهُ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولًا مِّنْ أَنفُسِهِمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِن كَانُوا مِن قَبْلُ لَفِى ضَلَالٍ مُّبِينٍ﴾. (آل عمران: 164).

فما أحوجنا اليوم كمعلمين ومربين للتأمل فى مدرسة نبينا محمد ﷺ، والوقوف على نظرياته وممارساته التربوية، والتعليمية مع المتعلمين من رجال ونساء، وشباب وأطفال الأمة الإسلامية؛ لنتعلم منها ما لم نعلم، ولنحتذى به فى مسيرته التعليمية التربوية؛ ليشب أبناءنا على ما شب عليه الأولون.

إذن التربية والتعليم مهنة من أشرف المهن، ووظيفة من أجل الوظائف؛ لأنها مهنة الرسل والأنبياء، وطوبى لمن أكرم بامتهانها، وكانت فى حياته مسلكًا ومنهجًا.

ومما زاد معلمى التربية الإسلامية قدرًا وشرفًا عن غيرهم من المتعلمين، هو أنهم حظوا بالعلم الدينى (ميراث النبوة)، المتمثل فى تعليم شرع الله وأحكامه وتعاليمه، وأوامره ونواهيه من مصادرها الأربعة (القرآن الكريم، السنة النبوية، الإجماع، القياس)، والتى حملوا أمانة تبليغها وتعليمها لأبناء الأمة، بل وتربيتهم على ما تضمنته من قيم وأخلاق وسلوكيات، قال ﷺ: "من سلك طريقًا يطلب فيه علمًا سهل الله له طريقًا إلى الجنة، وإن الملائكة لتضع أجنحتها لطالب العلم رضًا بما يصنع، وإن العلماء ورثة الأنبياء، وإنّ الأنبياء لم يورثوا دينارًا ولا درهمًا، وإنما ورثوا العلم فمن أخذه أخذ بحظ وافر". (رواه أبو داود والترمذى).

ولكن الواقع المشاهد والمسموع حول سيرة بعض مدرسى التربية الإسلامية تجاه ما اتئمنوا عليه من تعليم منهج إسلامى، وتربية الأجيال واقع مؤلم، مؤسف؛ إذ وصل بهم الحال إلى ظلم الأجيال بتقصيرهم فى المادة العلمية من جانبى التعليم والتربية والتوجيه والإرشاد.

فمن الأخطاء التى ارتكبها معلمو التربية الإسلامية: ظنهم أن التدريس وظيفة رسميّة فحسب، ومنهم من اتخذها مهنة للثراء والكسب المادى، تلك النظرات القاصرة التى قللت مكانة معلم التربية الإسلامية، وأهانت الوظيفة الشريفة؛ فانحصر جهدهم فى نقل المادة العلمية نقلًا أفقدها روحانيتها وحيويتها. وهناك من فقد الغيرة والحميّة لدين الله، يقابلون أبناء المسلمين كل يوم، ويدركون أية غفلة وعالم يعيشونه، ويرون مظاهر الإعراض، وتهافتهم على الفساد، ووقوعهم فى الرذيلة، كما أنهم يرون الأجيال كيف يعيشون اضطرابات المراهقة، ومصارعة الشهوات، ومعاناة رفاق السوء، ولكنهم للأسف لا يحركون ساكنًا، ويكتفون بأن يندبوا واقع الأجيال، ويشكون ويتذمرون حظهم، فالطلاب أحالوا سواد شعرهم بياضًا، وما عليهم سوى نقل المعلومات إبراءً لما فى ذمتهم منها، بينما التربية والتوجيه فيراه المعلمون أن ذلك ليس من شأنهم، بل هى مسؤولية الآباء أولًا وأخيرًا، ومنهم من يتعذر بطول المنهج، وفقدان الوقت عن القيام بدور المربى والمرشد والموجه، فوصل بهم الأمر أنهم لا يطيقون أن يحملوا همّ الإصلاح، أو أن يفكروا فى وسائل تربية الناشئة وتوجيههم، بل اكتفوا بالنقد السلبى، أو بكلمات عابرة لا تسمن ولا تغنى من جوع. (الدويش، 1419، بتصرف).

إن مسئولية معلمى التربية الإسلامية مسئولية عظيمة، سيحاسبون عليها؛ لعظم محتوى الأمانة التى كلفوا بها، فهم مدعوون لرعايتها وتأدية الواجب الشرعى نحوها، فقد قال ﷺ: "كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته..." (رواه البخارى ومسلم)، كما قال ﷺ: "لن تزولا قدما عبد يوم القيامة حتى يسأل عن أربع خصال: عن عمره فيما أفناه؟ وعن شبابه فيم أبلاه؟ وعن ماله من أين اكتسبه؟ وفيم أنفقه؟ وعن علمه ماذا عمل به؟" (رواه البراز والطبرانى) "فلابد لمعلمى التربية الإسلامية مهما توفر لهم من العقل والعلم الواسع أن يكونوا مطيعين للقانون الربانى، ومتمتعين بقوة الإيمان بالله للتخلص من الهوى والذاتية أثناء ممارسة المهنة. وأن بعث الحاسة الخلقية للمعلم، ويقظة ضميره المحاسب، وتزويده بالقوة التى يتغلب بها على النفس الأمارة بالسوء أثناء عمله، ليست فى مقدور العلم ولا فى طوق المعلم، بل فى طوق الدين، وفى طوق الإيمان بالله ورسله وملائكته وكتبه، فى طوق العقيدة الراسخة التى تخلق الإنسان خلقًا جديدًا، وتهديه صراطًا مستقيمًا". (سالم الحليبى، 1998، ص 43).

ومن المهم أن يَعْلَمُهُ معلمو التربية الإسلامية على وجه الخصوص، أن مهمتهم لا تنحصر على التعليم فقط، بل لابد من التربية والتعليم معًا، بل لابد أن تسبق التربية التعليم، وقد ربط بينهما الإسلام فقال تعالى: ﴿**وَاتَّقُوا اللهَ وَيُعَلِّمُكُمُ اللهُ**﴾ (البقرة: 282). فكل عمل تعليمى جيد

لابد أن يكون له هدف تربوى، أى أن التعليم المثالى إنما هو تربية. "فالتربية والتعليم ليسا متعارضين ولا منفصلين، بل هما متآزران ومتكاملان" (الطنوبى، 1988، ص 69) "فمهمة معلمى التربية الإسلامية: أن يعوّدوا طلاب المرحلة الثانوية الصدق فى القول والعمل، ويحببونهم فى العبادة، يهذّبون أخلاقهم فى كثيرٍ من الأمور عند التعرض لها غير مقتصرين على سقيهم المعارف فقط، ثم يتركونهم كالأنعام السائمة لا تميز بين الحلال والحرام، فلابد من غرس حب الله ورسوله، ومراقبة الله فى قلوبهم، فكل معرفة تنمو بعيدًا عن التأثير الدينى فهى قليلة النفع، وللدين على القلوب سيطرة وسلطان ليس لغيره مثلهما، والتركيز على التعليم دون التربية الإسلامية، يجعل أبناءنا عرضة للضلال والفساد وسوء الأخلاق، وليتذكر كل معلم قول معلمنا الأكبر محمد ﷺ: "إن الله سائل كل راع عما استرعاه، حفظ أم ضيع حتى يسأل الرجل عن أهل بيته". (رواه ابن حبان)، (سالم والحليبى، 1998، ص 45).

إن التربية الإسلامية تتطلب فى من يدخلها: أن يكون ذا مستوى أكاديمى مناسب، ومستوى مسلكى مناسب أيضًا، ومستوى أخلاقى عال، يتفق وأخلاقيات هذه المهنة الجليلة؛ لهذا يجب إعداد معلمى التربية الإسلامية إعدادًا يتناسب وجلال هذه المادة، وعظيم خطرها؛ فليس كل إنسان باستطاعته أن يكون معلمًا للتربية الإسلامية، وللأسف فإنه نتيجة لسياسة التمهين فى التعليم اقتضى ذلك فتح باب برنامج الدراسات الإسلامية، فدخل عددٌ من الدارسين غير الراغبين فى مزاولة مهنة التعليم، أو غير القادرين على ممارستها أصلًا، بل إن هناك من وجد معلمًا لها وهو مكره عليها؛ لأنه لم يجد تخصصًا سهلًا يستطيع اجتيازه فى سنوات دراسته الأكاديمية سواها، وهناك من درسها ليضمن عن طريقها مصدر رزق يتكسب منه عيشه، إن وجود أمثال هؤلاء فى ميدان التدريس يعد خطرًا طالما لم يدرك عظم شأن ما تعلمه، ولم يعِ رسالة التعليم وشرف التربية. إن عدم وضع معايير لاختيار معلمى التربية الإسلامية هَضَمٌ لحقِّها من الرعاية والاهتمام، وفقدت بذلك هيبتها وقيمتها بسبب سلوكيات معلميها الذين لم يرعوا حق الله فيها، وضيعوا بسوء تصرفاتهم داخل الصف وخارجه أجيال الأمة، إضافة إلى أن الدارسين لم ينالوا التأهيل الكافى لممارسة تدريس التربية الإسلامية عن طريق التدريب العملى، سواء قبل الخدمة أم أثناءها، مما نتج عن ذلك ضعف فى إتقانه للمهارات المطلوبة فى عملية تدريس التربية الإسلامية، إضافة إلى الضعف العلمى لدى بعض معلميها، اهتزت بذلك شخصية معلم التربية الإسلامية أمام المتعلمين، وفقد احترامه وثقة طلابه، ووقفوا منه موقف اللامبالاة، وعدم الاهتمام بما يصدر من قول أو عمل، وأصبح فى نظرهم موضع التندر والسخرية.

إن المعلمين المطلوبين لتدريس التربية الإسلامية، هم أناس يحملون بين جنبيهم أنفسًا صادقة، ومشاعر غيورة على دين الله ومحارمه، وقلوبًا حارة تحترق على واقع أمتها، وتتألم لحال أبناء المسلمين، يدفعهم لذلك الشعور إلى العمل الدائم المخلص للإصلاح والتغيير ما استطاعوا دون كلل أو ملل؛ ليروا فى الغد القريب ثمرة جهدهم فى أبناء بارّين يقدرون جهدهم، أو دعوات صالحة ممن نال منهم خيرًا. قال ﷺ: "إذا مات ابن آدم انقطع عن عمله إلا من ثلاث: صدقة جارية، أو علم ينتفع به، أو ولد صالح يدعو له". (رواه مسلم) إن تدريس التربية الإسلامية تتطلب معلمًا مؤمنًا بها باقتناع عقلى ونفسى وروحى؛ ليستطيع أن يتحمل أثناء تدريسها المشاق فى سبيل خدمة الطلاب، والتضحية من أجلهم، وبذل النفس والنفيس لمساعدتهم؛ ليحقق لهم حياة أفضل فى الدنيا والآخرة.

إن التربية الإسلامية لا يصلح لها كل إنسان، ولابد أن يكون لها معلم متميز فى إعداده وصفاته، ومعلم له شخصيته الدينية، ومعلم متفرد، وقائد ناجح يعمل فى ضوء المنهج الشامل الثابت وهو الإسلام، معلم مقتدى بالمعلم الأكبر محمد ﷺ لذا ترى الباحثة بعد الاطلاع على عديد من الأدبيات والمراجع والدراسات والبحوث التى تناولت صفات وسمات المعلم، سواء كانت صفات عامة أو صفات خاصة بمعلم التربية الإسلامية، أن الصفات التى تعد من الضرورى توافرها فى معلم التربية الإسلامية ليكون أهلًا لهذه المادة الجليلة وكفء للقيام بالمسؤولية العظيمة المناطة إليه من تعليم وتربية أبناء المسلمين هى:

أ- الإخلاص فى العمل

أن يجعل المعلم كل ما يقوله ويفعله لوجه الله تعالى؛ حتى يكون جهده المبذول خلال ساعات العمل عبادة وقربة إلى الله تعالى، فلا يعلق نفسه بأى متاع من أمتعة الدنيا، كأن ينال على ما يبذله ترقية، أو حافزًا، أو سمعة طيبة من زملائه أو طلابه، أو ثناء ومدح من موجهه ومديره، وكل ما يشوبه الرياء؛ قال ﷺ: "من طلب العلم ليباهى به العلماء ويمارى به السفهاء أو ليصرف وجوه الناس إليه فهو فى النار". (رواه ابن ماجه)، ومتى كان المعلم مخلصًا دفعه ذلك للاهتمام بمادته العلمية وبطلابه، وبذل كل ما يستطيع لتحقيق أهداف مادته؛ فيؤدى ذلك إلى امتلاكه مجموعه من الصفات:

- الإتقان فى العمل: قال ﷺ: "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملًا أن يتقنه". (رواه البيهقى وابن ماجه).
- التمكن من المادة العلمية: وذلك من خلال البحث عن مزيد من المعرفة فى إطار تخصصه

وفى كل الفروع المرتبطة به. قال تعالى: ﴿فَاسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِن كُنتُمْ لا تَعْلَمُونَ﴾ (النحل: 43).

- حب المهنة: الشعور بأن التدريس هواية محببة إليه، مولعًا وشغوفًا بها؛ لأن ذلك يدفعه إلى الاستمرار فى العمل بحيوية ونشاط، والتضحية من أجل إعطاء كل عنصر من عناصر العملية التربوية التعليمية حقه، ليحقق الإتقان فيها.
- الأمانة: قال تعالى: ﴿إِنَّ اللهَ يَأْمُرُكُمْ أَن تُؤَدُّوا الأَمَانَاتِ إِلَى أَهْلِهَا﴾. (النساء: 58)، فالأمانة من لوازم الإيمان، فلا إيمان لمن لا أمانة له، والأمانة الموكل إليها المعلم: هى كل ما يتصل به من حق المتعلم، وحق المادة العلمية التى يقوم بتدريسها، وحق زملائه فى العمل، وحق الإدارة المدرسية، وحق وزارة التربية والتعليم.

"ومن حق المتعلم عليه نصيحته، وعدم التقصير فى نقل المادة العلمية إليه، ويقف عندما يعلم، وأن يقول لما لا يعلم لا أعلم، وهذا أمير المؤمنين (على) أقضى الأمة، وحلال المعضلات، والبحر الذى لا تكدره الدلاء، يقول: "لا يستحى أحدكم إذا لم يعلم أن يتعلم، وإذا سئل عما لا يعلم أن يقول لا أعلم". (القرضاوى، 1991، ص 69).

- الورع ومحاسبة النفس: قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللهَ وَلْتَنظُرْ نَفْسٌ مَّا قَدَّمَتْ لِغَدٍ وَاتَّقُوا اللهَ إِنَّ اللهَ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ﴾.(الحشر: 18)، أن يراقب المعلم الله سبحانه فى كل ما يصدر عنه من سلوك، وما يلفظ به لسانه، وما يجول فى صدره، ويخفق به قلبه من هوى وعاطفة، وما يجول فى فكره وعقله وخلده من إرادة وخواطر ومقررات، وما تعتمل به حواسه وجوارحه من سمع وبصر، وحركة وشعور، ولسان من كل المكتسبات الإرادية". (سمك، 1998، ص 63) ويحاسب النفس فيما تبذله من جهد واستحقاقها الراتب الذى تستلمه، ويحاسب النفس لإبراء الذمة من حقوق الآخرين عليه، ويعف نفسه وينزهها من الحقد والضغينة، ويكون سخيًّا، يجود بعمله مرضاة لله تعالى لا لمدير أو موجه أو مسئول.

ب- القدوة الطيبة

"تعتبر القدوة الطيبة من أنجح الوسائل المؤثرة فى إعداد المتعلم خلقيًّا، وتكوينه نفسيًّا واجتماعيًّا". (راشد، 1993، ص 21)، وكون الجانب الوجدانى والسلوك الأخلاقى من أهم واجبات معلم التربية الإسلامية، فعليه أن "يجعل من نفسه قدوة لغيره حتى إذا تعلقت به عيون طلابه، وانفعلت به نفوسهم فنقلت عنه؛ كان ما تنقله صحيحًا مستقيمًا صافيًا من كل شائبة غير إسلامية". (الحمادى، 1987، 169)، قال تعالى: ﴿لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِى رَسُولِ اللهِ أُسْوَةٌ

حَسَنَةٌ﴾. (الأحزاب: 21)، وحتى يكون معلمو التربية الإسلامية أهلًا للاقتداء بهم، ومثلًا يحتذى لابد أن يتوافر فيهم الآتى:

– حسن الخلق: قال ﷺ: "إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق". (رواه مالك)، الأخلاق هى العلم الوحيد الذى يحقق للعاملين فى مهنة التعليم السعادة والراحة النفسية، فعلى معلم التربية الإسلامية أن يكمل نهج رسول الله ﷺ فى ما بعث من أجله، ويمثل الرسالة فى حسن خلقه مع طلابه وزملائه وإدارته المدرسية، فنجاح معلم التربية الإسلامية فى القيام بدوره منوط بما استجمعه من محاسن الأخلاق، التى تجعل منه أسوة للاقتداء بها، ومن الأخلاق الجليلة التى ينبغى لمعلمى التربية الإسلامية التحلى بها كالأتى:

– التواضع: روى عن عمر بن الخطاب ﷺ أنه قال: "تعلموا العلم وعلموه للناس، وتعلموا له الوقار والسكينة، وتواضعوا لمن تعلمتم منه، ولمن علمتموه، ولا تكونوا جبابرة العلماء، فلا يقوم جهلكم بعلمكم".(جامع البيان وفضله (1/ 135) إن تواضع معلم التربية الإسلامية يتمثل فى تركه الغرور، والعجب بعلمه، أو بماله أو بحسبه أو بنسبه، وليدرك يقينًا أن ما أوتى به من علم قليل. قال تعالى: ﴿وَمَا أُوتِيتُم مِّنَ الْعِلْمِ إِلاَّ قَلِيلًا﴾. (الإسراء: 85)، والتواضع يخلق لدى المعلم اللين وسهولة المعشر، واحترام المعلمين وزملائه من المعلمين والعاملين، وروح المشاركة والتعاون. قال ﷺ: "إن الله أوحى إلىّ أن تواضعوا حتى لا يفخر أحد على أحد ولا يبغى أحد على أحد". (رواه مسلم).

– الرحمة والتسامح والحلم: قال تعالى: ﴿وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لانفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ﴾. (آل عمران: 159)، وتتمثل هذه الأخلاق فى معلم التربية الإسلامية، بالعفو والصبر على بعض سلوكيات المتعلمين غير المرغوبة، واستخدام اللين والمعاملة الطيبة والصفح الجميل، وهذا أبقى لمودة وحب هؤلاء المتعلمين، كما تتمثل فى أسلوب دعوته لمتعلميه بالّتى أحسن لا بالعنف والشدّة الزائدة والزجر، قال ﷺ: يسروا ولا تعسروا، وبشروا ولا تنفروا". (متفق عليه)، وهذه الصفات مبعث النشاط والحيوية، وشحذ الهمم، وتهيئة أسباب النجاح، وبث روح الطمأنينة فى النفوس. يقول الإمام بدر الدين ابن جماعة: "إن أنجح المعلمين أشدهم حبًّا لتلاميذه، وأكثرهم رعاية لهم وشفقة عليهم ورفقًا بهم".

– الصبر: تحلى معلم التربية الإسلامية بضبط النفس، ليتحمل مشاق التعليم وآلامه ومتاعبه، قال تعالى: ﴿واللهُ يُحِبُّ الصَّابِرِينَ﴾. (آل عمران: 146)، وهو امتلاك المعلم

القدرة "على تحمل مشكلات طلابه، ومعالجتها برحابة صدر، ويصبر على معاناة التعليم وتقريب المعلومات والأفكار إلى أذهان المتعلمين؛ لأن ذلك يقضى مراسًا وتكرارًا وتنويعًا للأساليب التربوية". (راشد، 1993، ص 30)

- العدالة: قال تعالى: ﴿إِنَّ اللهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِى الْقُرْبَى وَيَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنكَرِ وَالْبَغْى يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ﴾. (النحل: 90)، على معلمى التربية الإسلامية أن يتعاملوا مع المتعلمين جميعًا على أنهم سواء، فلا يفضل الغنى لغناه أو لمركز والده الاجتماعى، ويحتقر الفقير لفقره أو لتدنى مستوى والده الاجتماعى، وتحقيقًا لهذا الخلق عليه أن يراعى الفروق الفردية بين المتعلمين، ويشجع المتفوق، ويحفز الضعيف، ولا يسخر من بطيء الفهم، بل عليه أن يساعده ما استطاع ليلحق بركب أقرانه. وأورد ابن سحنون بإسناده عن الحسن قال: "وليجعلهم بالسواء فى التعليم، الشريف والوضيع، وإلا كان خائنًا".
- حسن المظهر: على معلمى التربية الإسلامية أن يحرصوا على الظهور بمظهر يليق ومكانة العلم الذى يُعَلِّمُون، فإن كانت معلمة، راعت شروط اللباس الشرعى فى ما ترتديه من (الحشمة، فضفاض، غير شفاف، أو فيه تشبه بلباس أهل الكفر، أو فيه شهره.. إلخ)؛ لأنها تمثل هذا العلم ظاهرًا وقولًا وفعلًا، وبها تتأسى الطالبات، كما تراعى أن لا يكون فيه إسراف، بل يكون مقبولًا، طيب الرائحة، نظيفًا، مما يرضاه الله ورسوله. قال تعالى: ﴿قُلْ مَنْ حَرَّمَ زِينَةَ اللهِ الَّتِى أَخْرَجَ لِعِبَادِهِ وَالطَّيِّبَاتِ مِنَ الرِّزْقِ﴾. (الأعراف: 32)، وقال ﷺ: "إن الله جميل يحب الجمال الكبر بطر الحق وغمط الناس". (رواه مسلم).

ج- الشعور بالمسؤولية نحو علمه

فى عالم المتغيرات، والعولمة الثقافية، والانفجار المعرفى الهائل، الذى تضخه وسائل الإعلام والاتصال والتكنولوجيا المختلفة، مثل: (شبكة الإنترنت، الفضائيات، والبريد الإلكتروني)، وما يتبع زمن المتغيرات من تلاحق الأجيال، وتنوع العقول، وتفاوت الأفكار ونموها وتطورها، وتسارعها واتساعها؛ ازدادت مسؤولية معلمى التربية الإسلامية نحو مادتهم (التربية الإسلامية)، فى أن ينموا علميًّا بالتعمق فى مجال تخصصهم، والقدرة على الإلمام ثقافيًّا فى مختلف العلوم الأخرى؛ وذلك بزيادة المعرفة، وسعة الإطلاع، والوقوف على كل ما هو جديد لهذا التتابع المعرفى المستمر، حتى يستطيعوا التكيف مع هذا العالم، ويكونوا كفوءًا لأداء الأمانة العلمية فى التربية الإسلامية. وبما أن معلمى التربية الإسلامية مسئولون عن بناء مستقبل الأمة بالفكر والعمل، وأمناء على تراثهم الإسلامى وقيمة مبادئه،

ومسئولون عن دعم الهويّة الثقافية للمجتمع العربى والإسلامى، وحمايتها من التشتت والضياع فى خضم التيارات الفكرية والثقافية الغربية؛ كان لزامًا عليهم أن يستمروا فى نموهم المعرفى، بل والمهنى أيضًا، ويتمثل هذا النمو العلمى فى:

- الاعتماد على الاطلاع الدقيق والقراءة المتثبتة والمتعمقة الفاحصة فى مجال تخصصه قال ﷺ: "من يُرِدْ الله به خيرًا يفقهه فى الدين". (رواه البخارى).
- الإلمام الكامل بالثقافة العامة، والمعرفة البيئية الاجتماعية التى تحيط به، حتى يكون واسع الأفق، قادرًا على فهم الحياة والإنسان، فلا يظل معلم التربية الإسلامية فى دوامة الفراغ الثقافى، فالذى يزداد علمًا يزداد إيمانًا. قال تعالى: **﴿قَدْ خَلَتْ مِن قَبْلِكُمْ سُنَنٌ فَسِيرُوا فِي الأَرْضِ فَانظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُكَذِّبِينَ﴾**.(آل عمران: 137).
- الاطلاع الواسع فى مجال التربية والتعليم وعلم النفس مثل: طبيعة التعلم والتعليم، أساليب التربية وطرق التدريس، مهارات التدريس، خصائص المتعلم الجسمية والعقلية وخاصة المرحلة التى يقوم بتعليمها، وما يعتريها من تغيرات طبيعية واجتماعية وذهنية حتى يزداد فهمًا لهم)، ومن ثم يتبع ذلك مسؤولية معلمى التربية الإسلامية فى العمل بمقتضى العلم:

"وهو من أخلاقيات العلـم الأصـيلة فى الإسـلام؛ أى أن يكون هناك صلة بين العلم والإرادة، فإن آفة كثير من الناس أن يعلم ولا يعمل، أو يعمل بضد ما يعلم، فالعلم النافع هو الذى يرى الناس أثره على صاحبه (نورًا فى الوجه، وخشية فى القلب، واستقامة فى السلوك، وصدقًا مع الله، ومع الناس)، وقد قال ﷺ: "العلم علمان: علم فى القلب، فذاك العلم النافع، وعلم فى اللسان، فذلك حجة الله على ابن آدم". (رواه الحافظ أبو بكر الخطيب بإسناد حسن) (القرضاوى، 1991، ص 71).

- الحرص على نشر العلم وتبليغه ونفع الناس به: قال تعالى: **﴿إِنَّ الَّذِينَ يَكْتُمُونَ مَا أَنزَلْنَا مِنَ الْبَيِّنَاتِ وَالْهُدَى مِن بَعْدِ مَا بَيَّنَّاهُ لِلنَّاسِ فِي الْكِتَابِ أُوْلَئِكَ يَلعَنُهُمُ اللّهُ وَيَلْعَنُهُمُ اللاَّعِنُونَ (159) إِلاَّ الَّذِينَ تَابُوا وَأَصْلَحُوا وَبَيَّنُوا فَأُوْلَئِكَ أَتُوبُ عَلَيْهِمْ وَأَنَا التَّوَّابُ الرَّحِيمُ﴾**. (البقرة: 159، 160)، وعن أبى هريرة ﷺ عن النبى ﷺ قال: "من سئل عن علم فكتمه ألجم يوم القيامة بلجام من نار". (رواه أبو داود والترمذي).

د- اتجاهاته الإيجابية فى ممارسته لمهنته

من الأمور المهمة التى ينبغى لمعلمى التربية الإسلامية أن يتصفوا بها: (الإيجابية)، ونعنى

بها التفاؤل والأمل فى تحقيق الأهداف المنشودة بالنسبة إلى المادة التى نقوم بتدريسها، أو بالنسبة إلى إنجاز طلبتنا وتفوقهم، وإبعاد الأفكار السلبية المسببة للإحباط والفشل، والتى قد تستنزف طاقاتنا ونشاطنا، سواء مع نفسه أو طلابه أو زملائه.

ومتى كان معلمو التربية الإسلامية ذوى فكر إيجابى، استطاعوا أن يمتلكوا أنفسًا مطمئنة، وروحًا معنوية عالية، ويصبحوا واثقين بأنفسهم وقدراتهم على النجاح فى التعليم. وصفة الإيجابية تمنح المعلمين:

- القدرة على إعداد جو ودى صالح لإقامة أفضل العلاقات.
- القدرة على التكيف مع المواقف التعليمية الطارئة، ومواجهتها بثبات، ويتسم بالاتزان الانفعالى والحكمة.
- القدرة على امتلاك مزاج ونفسية إيجابية تفضى إلى أفضل تعلم، وعقلية إيجابية تجعله يُعَلِّم بفاعلية كبيرة.
- ومتى كان المعلم إيجابيًّا، وذا نفسية معنوية عالية؛ انتقل أثر ذلك إلى طلبته دون أن يقصد، ودون أن يعى كيف يتم ذلك؟
- القدرة على تطويع ما هو خارج رغبته واهتمامه فى حيز اهتماماته ورغباته، فالعالم الخارجى وما حولنا انعكاس لما يجرى داخلنا. (عدس، 1997، بتصرف).

ومع اتساع ظاهرة العولمة التى مست جوانب الحياة الاجتماعية، والثقافية والاقتصادية، وما نتج عنها من تغيرات، وتحديات من النزاعات، وتناحر الطوائف العرقية، وتدنى القيم الأخلاقية، وضعف الثقافة الإسلامية، وذوبان الهويّة الإسلامية، وضعف أثر المبادئ التوجيهية التى أدت إلى انتشار الفساد: (المخدرات، الإرهاب، الرشوة، الاختلاس، وضياع الحقوق،..إلخ). ومع التطور التقنى، والتكنولوجى، ووسائل الاتصال؛ إذ انحرف فكر الإنسان فى استخدامها فى التجسس، واقتحام حرمات الآخرين دون وازع إيمانى أو خلق. وتسارع المستجدات العلمية الحديثة لمجالى التربية والتعليم، أعطى لمعلم التربية الإسلامية أدوارًا شتى، أكثر من مجرد الأداء للمادة العلمية والاكتفاء بالتلقين النظرى؛ إذ يتطلب منه القيام بتعليم المتعلم كيف يتعلم؟ وليس التعليم وحده "كما اتسع دوره ليشمل التربية إلى جانب التعليم باعتبارهما وجهان لعمله واحدة، بل الأصل فى الإسلام أن تسبق التربية التعليم، قال تعالى: ﴿كُونُوا رَبَّانِيِّينَ بِمَا كُنتُمْ تُعَلِّمُونَ الكِتَابَ وبِمَا كُنتُمْ تَدْرُسُونَ﴾. (آل عمران: 79)، وهذا عمر بن عتبة يقول لمعلم ولده: ليكن إصلاحك لولدى إصلاحك

لنفسك، فإن عيونهم معقودة بعينيك، فالحسن عندهم ما صنعت، والقبيح عندهم ما تركت، علمهم كتاب الله، لا تكرههم عليه فيملوه، ولا تتركهم منه فيهجروه، علمهم من الحديث أشرفه، ومن الشعر أعفه، ولا تنقلهم من علم إلى علم حتى يحكموه، فإن ازدحام الكلام فى القلب مشغله للفهم، علمهم سنن الحكماء، وجنبهم محادثة النساء". (حسن، 1997 ص 68).

فالمعلم المطلوب للتربية الإسلامية معلم صاحب رسالة، يحمل الأمانة برغبة منه، وبضمير حى، يؤدى ما ينبغى منه على أكمل وجه، فى تطور دائم ومتواصل. ومن الأدوار المهمة التى نرى على معلمى التربية الإسلامية تأديتها فى عالم متغيرات وتحديات القرن الحادى والعشرين:

- ترغيب المتعلمين فى العلم بشكل عام، وفى العلم الدينى بشكل خاص. قال الإمام ابن القيم: "إنما جعل طلب العلم من سبيل الله؛ لأن به قوام الإسلام كما أن قوامه بالجهاد". ومن فضائل العلم: "أن نفعه لأهله لا يقتصر على ثواب الآخرة وحدها، بل ينفعهم فى الدارين، ويجمع لهم بين الحسنيين، ويرفع درجاتهم عند الله وعند الناس، فثمراته معجلة، وقطوفه دانية". (القرضاوى، 1991، ص 31).
- تنمية قدرة المتعلم على التفكير والتعبير، واكتساب عادات التفكير والدراسة الصحيحة، بتهيئة مواقف وخبرات وأنشطة تولد قوة دفع ذاتية لدى المتعلمين، تتيح لهم فرصة التفكير الناقد وحل المشكلات، والتعليم الذاتى المستمر؛ وذلك باكتسابهم المهارات اللازمة لذلك.
- استخدام الأسلوب المثير والعرض الشيق الجذاب؛ لأن ما دخل فى عالم ميدان التعليم من تقنيات وتكنولوجيا مثيرة أضحت منافسًا خطيرًا يتحدى أداء المعلم.
- التعمق مع الوعى البصير بمحتوى مادته إلى درجة الاقتناع العقلى والقلبى به، وربطها بكل ما هو جديد من البحوث والكتب التى دخلت الحقل الدينى، وبحياة المتعلمين وحاجاتهم ومشكلاتهم، من خلال الأمثلة الواقعية، وتدعيمها بالنصوص الدينية وبالأدلة الحسيّة والعقليّة، والقصص، والمواقف من حياة الرسول ﷺ، وحياة أصحابه والموازنة بين المواقف الإسلامية وغيرها؛ ليذكى روح الإقبال عليها ويدفع إلى اعتناقها فى قوة وعن يقين.
- أن يعمل على مساعدة المتعلم على تذوق المثاليات والمبادئ والقيم الإسلامية، وإدراك ما

فيها من حق وخير وجمال وربطها بالله تعالى؛ ليتمكن من المحافظة على هويته فى خضم التطورات الجارية فى هذا العالم ويساعدهم على التكيف معها ومع الخلافات التى ستنشأ نتيجة لذلك.

- استخدام قانون الاستقراء والاستنباط والقياس فى أساليب التدريس، ليتعلم المتعلم كيف يتوصل إلى الحقائق العامة، ويبرهن على صحتها لينتفع بها فى كتابته وقراءته وتفكيره، وفى حياته العملية.
- إتاحة الحريّة للمتعلم بالمشاركة الإيجابية فى شكل (حوار، وسؤال، وممارسة، ومناقشة) من أجل إطلاق الطاقة النشاطية المثمرة إلى أقصى مداها.
- تثقيف المتعلمين ثقافة إسلامية مع التركيز على كل من: تحريم المخدرات، والشذوذ الجنسى، وحثه على النظافة الشخصية والنظافة العامة، وإلى المحبة والإخاء، والتسامى عن استخدام العنف وسيلة للخطاب والمعاملة.

هذا بالإضافة إلى الأدوار التربوية التعليمية التى ينبغى على كل معلم أداؤها مثل:

تهيئة المتعلم نفسيًا وعقليًا - مراعاة خصائص نمو المتعلم الجسمية، والاجتماعية، والعقلية والروحية، وما يكون بينه وبين أقرانه من فروق فردية – إثارة دافعية المتعلمين باستخدام اهتمامات المتعلمين الطبيعية فضولهم – التدرج فى التعلم وتعديل السلوك – التنويع فى استخدام الطرق والأساليب، أو التقنيات التعليمية خلال عملية التدريس – الاستعانة بالمواد التعليمية المتوفرة، والعمل إلى زيادتها وتطويرها – التنوع فى أساليب الحفز والتشجيع.

ثالثًا: معلم القرآن الكريم

ويتفق كثير من المربين والباحثين على أن المعلم هو المفتاح الرئيس لنجاح العملية التعليمية فى أى برنامج تعليمى؛ لأن المعلم هو الذى يهيئ المناخ الذى يقوى ثقة المتعلم بنفسه أو يدمرها، يقوى روح الإبداع أو يقتلها، يثرى التفكير الناقد أو يحبطه، ويفتح المجال للتحصيل والإنجاز أو يغلقه، ولا يستطيع أحد أن ينكر أهمية المعلم ودوره فى العملية التربوية والتعليمية؛ فهو موجه ومرشد نفسى ومدير للنشاط المدرسى، وناقل للمعرفة وميسر لعملية التعليم، وهو قدوة لطلابه ومثل أعلى لهم؛ فهو عنصر مهم وفاعل فى العملية التربوية والتعليمية فلا يمكن تجاهله أو الاستغناء عنه بأية حال من الأحوال، مهما توافر لهذه العملية من وسائل تعليمية حديثة وإمكانات مادية متطورة.

ومعلم القرآن الكريم له أهمية خاصة يستمدها من أهمية العلم الذى يحمله، وهو القرآن

الكريم، ومن أدواره المتميزة فى العملية التربوية والتعليمية؛ فهو ليس معلمًا لمادة دراسية فحسب، وإنما هو رائد لطلابه وقدوة حسنة لهم، يقتدون به فى سلوكه وأقواله، وهذا المعلم يضطلع بمهام عديدة لا يضطلع بها أى معلم آخر، ولعل من أبرزها: تدريب الطلاب على إتقان تلاوة القرآن الكريم، وتزكية نفوسهم وتعليمهم كتاب ربهم. وهذه المهام هى من أشرف المهام وأجلها؛ فقد جاء فى الحديث الشريف الذى رواه عثمان بن عفان: (خيركم من تعلم القرآن وعلمه)، وهى المهمة التى بعث من أجلها سيد الرسل، محمد ﷺ، والتى أخبر الله عنها بقوله تعالى: **﴿هُوَ الَّذِى بَعَثَ فِى الأُمِّيِّينَ رَسُولاً مِّنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِن كَانُوا مِن قَبْلُ لَفِى ضَلالٍ مُّبِينٍ﴾** (الجمعة: 2)، وهذه المهمة ليست سهلة كما قد يتصورها بعض الناس؛ فتعليم التلاوة يقتضى من المعلم أمورًا عديدة، منها:

- أن يلم المعلم بأحكام التجويد، ويتدرب عليها تدريبًا جيدًا.
- أن يهيئ الجو الروحى المناسب لدرس التلاوة.
- أن يتقن تلاوة القرآن إتقانًا تامًا، وأن يكون مثالًا فى استحضار الخشوع والسكينة والوقار أثناء التلاوة.
- أن يكون قادرًا على تدريب الطلبة على التلاوة السليمة، من حيث إخراج الحروف من مخارجها، وضبط الحركات والسكنات، والالتزام بأحكام الوقف، وتطبيق أحكام التجويد.
- أن يدرب الطلبة على الالتزام بآداب تلاوة القرآن وآداب استماعه.
- أن يكون متيقظًا لأخطاء الطلبة فى التلاوة، وأن يكون قادرًا على تصحيحها فى الوقت المناسب.
- أن يقدم شرحًا ميسرًا للآيات، بحيث يعى الطلبة ما تتضمنه الآيات.
- أن يساعد الطلبة على حفظ القرآن الكريم، من خلال تكليفهم بالواجبات المنزلية فى الحفظ، والاستماع إلى الأشرطة وتكرار التلاوة... الخ.

والتزكية تأتى بمعنى التربية والإصلاح؛ أى إصلاح النفوس بتوجيهها وإرشادها إلى الفضائل وتجنيبها الرذائل؛ حتى تكون أقرب إلى الخير وأبعد عن الشر. وهذا الأمر يقتضى أن يكون المعلم قدوة حسنة فى أقواله وأفعاله، وأن يتخلق بأخلاق القرآن تأسيًا برسول الله ﷺ، فقد كان خلقه القرآن كما روت ذلك السيدة عائشة ﵂، وقد وصفه الله – سبحانه وتعالى – فى كتابه العزيز بقوله تعالى: **﴿وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾**. (القلم: 4)، وإذا كانت القدوة واجبة فى

حق أى معلم؛ فهى فى حق معلم القرآن أوجب؛ لأنه يمثل القيم والأخلاق الإسلامية، ويحمل فى صدره كتاب الله، وهو مَعْنِيٌّ بترجمته فى سلوكه وسلوك طلابه، كما أن هذا المعلم محط أنظار طلابه وزملائه ومجتمعه أكثر من أى معلم آخر؛ لذا لابد أن يكون قدوة حسنة ومثالًا يحتذى به فى جميع أقواله وأفعاله، فلا يقول إلا صدقًا، ولا يفعل إلا خيرًا، فالقدوة الحسنة هى من أعظم وأنجح وسائل التربية والإصلاح.

وقد أدرك المسلمون الأوائل أهمية القدوة الحسنة وتأثيرها فى سلوك المتعلم؛ فتواصوا بها، وأكدوا عليها، فهذا عتبة بن أبى سفيان يوصى مؤدب أولاده، فيقول له: "ليكن أول ما تبدأ به من إصلاح ولدى إصلاح نفسك، فإن أعينهم معقودة بعينك، فالحسن عندهم ما استحسنت، والقبيح عندهم ما استقبحت، وعلمهم كتاب الله، ولا تكرههم فيملوه، ولا تتركهم فيهجروه". (أبو العباس شمس الدين، 1970، ص 113).

وتعليم الطلاب كتاب ربهم من أبرز مهام معلم القرآن الكريم، ويقصد بها تعليمهم العقائد، والشرائع التى جاء بها القرآن الكريم، بحيث تعيها قلوبهم فيلتزمون بها فى سائر شئون حياتهم. وهذا الأمر يقتضى من معلم القرآن الكريم ما يلى:

- أن يوضح ويفسر ما خفى من معانى القرآن الكريم تفسيرًا صحيحًا.
- أن يكون قادرًا على استنباط الأحكام والقيم والآداب والدروس المستفادة من الآيات وتوضيحها للطلبة.
- أن يلم بمصادر التفسير وشروطه وقواعده وبأشهر كتبه.
- أن يلم بعلوم القرآن المختلفة، فيعرف أسباب النزول، والمكى والمدنى، والعام والخاص، والمطلق والمقيد، والمحكم والمتشابه، والناسخ والمنسوخ...الخ، ويوظفها فى تفسير القرآن الكريم، كما يجب أن يلم باللغة العربية، ويحسن استخدامها، فلا يحل لأحد أن يتكلم فى كتاب الله إذا لم يكن عالمًا بلغات العرب، كما قال مجاهد – وهو أحد أئمة التفسير من التابعين.
- أن يوجه الطلاب إلى ضرورة الالتزام بكل ما جاء فى القرآن من أوامر ونواه، ويقنعهم بأن ذلك فى صلاحهم وفلاحهم.

ومعلم القرآن الكريم كثيرًا ما يمارس دور المفتى داخل المدرسة؛ حيث يتوجه إليه طلابه وزملاؤه بأسئلتهم واستفساراتهم فى كثير من المسائل الدينية، فى مجال العقيدة، وفى مجال

العبادات، وفى مجال المعاملات، كما يلجأون إليه ليفتيهم فى كثير من المشكلات والقضايا التى يواجهونها فى حياتهم اليومية؛ فهو معقد آمالهم، ومرجعهم فى بيان ما يشكل عليهم، وما يجهلونه من أمور دينهم. والقيام بدور الإفتاء يقتضى من المعلم ما يلى:

- أن يكون على معرفة كافية بمصادر التشريع فى الإسلام.
- أن يكون مليًّا بالأحكام الشرعية (أحكام العبادات، المعاملات، الحدود، المواريث، وغير تلك من الأحكام الشرعية)، وبأدلتها.
- أن يكون قادرًا على استنباط الأدلة الشرعية الصحيحة المقنعة، التى تؤكد صحة ما يفتى به.
- أن يستطيع التوفيق بين الأدلة الشرعية التى يتوهم أن بينها تعارضًا.
- أن يتقن اللغة العربية، ويعى أساليبها.
- أن يلم بعلوم القرآن، فيعرف أسباب النزول، والمكى والمدنى، والعام والخاص، والمطلق والمقيد، والناسخ والمنسوخ، إلى غير ذلك من العلوم التى يتوقف عليها فهم الأحكام الشرعية.
- أن يتقبل الأسئلة والاستفسارات التى توجه إليه بصدر رحب، وأن تكون إجابته مقنعة، مدعمه بالدليل الشرعى الصحيح.
- أن لا يتعجل فى الإفتاء فى أية مسألة؛ حتى يتبين له الصواب فيها، وأن يتوقف عن الإفتاء فيما ليس له به علم، ولا يتحرج من ذلك.

ومعلم القرآن الكريم كغيره من المعلمين، هو ناقل للمعرفة، وهذا الدور يقتضى منه ما يلى: (حسن شحاته، ومحبات أبو عميرة ص 19):

- الإلمام الجيد بمحتوى مادته.
- الإلمام بالعلوم الأخرى ذات الصلة بالقرآن الكريم، مثل: السنة النبوية؛ فهى شارحة ومبينة للقرآن، ومثل: الفقه، واللغة العربية، وغيرها من العلوم التى يحتاجها المفسر.
- التأكد من صحة وسلامة المعرفة التى ستقدم للدارسين، وبخاصة فى مجال التفسير؛ لأن التفسير قد تطرق إليه الوضع، ودخلت عليه الكثير من الروايات الموضوعة، وبعض الإسرائيليات؛ لذا لابد أن يعتمد المعلم على كتب التفسير الصحيحة، ولا ينقل للطلبة إلا ما صح من الروايات، وعليه أن يتجنب الروايات الضعيفة والموضوعة والإسرائيليات، ويحذر منها.

- ربط المعرفة بحاجات الدارسين ومشكلاتهم؛ حتى يشعر الطلبة بأهميتها، ويقبلوا على الاستزادة منها.
- أن يرشد الطلبة إلى مصادر المعرفة الصحيحة.
- تدريب الطلبة على كيفية استخدام المعرفة، والاستفادة منها فى الحياة العلمية؛ فالقرآن ليس معارف فقط، ولكنه منهج ودستور حياة، ولابد أن يحسن الطالب تلاوته ويتدرب عليها، ولابد – أيضًا – أن يطبق أحكامه، ويأتمر بما أمر به، وينتهى عما نهى عنه.
- مراعاة قدرات الدارسين واستعداداتهم، فلابد أن يحدد المعلم الكم المعرفى الذى يقدم للدارسين بما يتناسب مع مستوياتهم وقدراتهم وبما يتناسب مع زمن الحصة.

ومعلم القرآن الكريم هو مقدم للمادة العلمية. وهذا الدور يقتضى منه ما يلى:

- أن يكون متمكنًا من المادة العلمية.
- أن يلم بطرق تدريسها.
- أن يقرر الطريقة المناسبة لتدريس مختلف فروع المادة وموضوعاتها.
- أن يجذب انتباه الدارسين، ويدفعهم إلى النشاط والمشاركة فى المناقشات.
- أن يستخدم الوسائل التعليمية المناسبة.
- أن يستخدم أساليب متنوعة فى قياس وتقويم ما اكتسبه الدارسون.

وقد حددت دراسة (المغامسى) أهم المسئوليات التربوية التى يجب أن يضطلع بها معلم التربية الإسلامية، ومعلم القرآن الكريم لا شك معنى بها فيما يلى:

- غرس العقيدة الإسلامية الصحيحة فى نفوس الطلاب.
- توجيه الطلاب وإرشادهم إلى الأخلاق الفاضلة والآداب الإسلامية.
- توجيه الطلاب وإرشادهم إلى فهم الإسلام فهمًا صحيحًا.
- التوجيه والإرشاد بالقدوة الحسنة.
- ربط المادة العلمية بواقع الحياة.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.
- التوجيه والإرشاد التعليمى والمهنى.
- التوجيه والإرشاد الصحى والنفسى والاجتماعى.

تلك هى أبرز المهام والأدوار التى يضطلع بها معلم القرآن الكريم وعلومه. وهناك صفات أساسية يجب أن يتحلى بها هذا المعلم يمكن أن نلخصها فيما يلى:

- أن يكون قدوة حسنة لطلابه؛ لأنه فى نظرهم المثل الأعلى؛ لهذا يجب أن يتخلق بأخلاق القرآن فى جميع أقواله وأفعاله كما كان رسول الله ﷺ. ومن القدوة الحسنة أن يجيد تلاوة القرآن الكريم، ويلتزم بآداب تلاوته من خشوع وتدبر وتمثل للمعنى.
- أن يتصف بالحلم والأناة وسعة الصدر والرفق بالمتعلمين؛ حتى يكون محبوبًا بين طلابه.
- أن يكون خاليًا من العيوب الخلقية المتعلقة بعيوب النطق؛ لأن تدريس القرآن يتطلب النطق السليم، وإخراج كل حرف من مخرجه الصحيح، فلا يمكن بأية حال من الأحوال أن يوكل تعليم القرآن لمعلم غير قادر على النطق السليم، أو عاجز عن إخراج الحروف من مخارجها، بل لابد أن يتميز بالطلاقة اللفظية واللغة السليمة الواضحة، وينبغى أن يكون حسن الصوت والأداء؛ حتى يستميل الطلاب إلى تلاوته، ويجذب انتباههم.
- أن يكون قوى الشخصية قادرًا على الضبط والسيطرة على طلابه، حازمًا، يضع الأمور فى مواضعها، فلا يشتد حتى ينبغى التساهل، ولا يلين حتى تجب الشدة.
- أن يتميز بغزارة العلم، وأن يكون واسع الاطلاع ذا ثقافة علمية ممتازة، مستمرًا فى البحث والاشتغال بالعلم؛ لأن مجال القرآن واسع، فهو مملوء بالعقائد والعبادات، والمعاملات والحدود، وبالقصص والمواعظ، وأخبار الأمم السابقة، كما أنه يحوى بين دفتيه الكثير من الآيات الكونية والآداب الاجتماعية، ويتناول كثيرًا من مشكلات الحياة، وفى كل يوم يكشف العلم عن أشياء جديدة أخبر بها القرآن.
- أن يكون مهتمًا بالدراسات القرآنية، ويتحقق ذلك بالاطلاع المستمر على أساليب القرآن فى الإقناع، وخصائص القرآن ومنهجه فى الأخلاق والتربية، ومعالجة قضايا المجتمع ومشكلاته.
- أن يلم بعلوم القرآن، بأن يعرف أسباب النزول، والمكى والمدنى، والعام والخاص، والمطلق والمقيد، والمحكم والمتشابه، والناسخ والمنسوخ، وأوجه الإعجاز فى القرآن، وأن يكون قادرًا على معرفة المناسبات والعلاقات والروابط بين الآيات؛ حتى يستطيع أن يسهل عملية الحفظ، ويوضح المراد من الآيات وما ترمى إليه.
- أن يتقن تلاوة القرآن الكريم إتقانًا تامًّا؛ لأن القرآن لا يؤخذ إلا ممن يحسن التلاوة، ويجيد تطبيق أحكام التجويد، وفاقد الشىء لا يعطيه، وأن يتمثل المعنى أثناء التلاوة، فيغير من

نبرات صوته بما يتناسب مع الموقف من وعد ووعيد، أو ترغيب وترهيب، أو استفهام وإخبار، ولن يتأتى ذلك إلا إذا فهم المعلم معانى القرآن فهمًا جيدًا.

- أن يكون حافظًا للقرآن الكريم، أو على الأقل للآيات والسور التى يقوم بتحفيظها.
- أن يكون ملمًّا بكافة قواعد التجويد من غنة ومد وإظهار، وإدغام وإقلاب وإخفاء، وتفخيم وترقيق، ووقف ووصل، وأن يكون قادرًا على تطبيق ذلك كله على النصوص القرآنية.
- أن يتفنن فى تنويع أساليب التعليم القرآنى، وهذا لن يتأتى إلا إذا أتقن هذه الأساليب، وعرف ما يصلح لكل موقف، فيعرف طرق تدريس التلاوة وخطواتها، وطرق تدريس الحفظ والوسائل التى تعين عليه، وطرق تدريس التجويد، وكيف يستغل قواعده فى التطبيق العملى على ما يتلى ويحفظ من الآيات والسور، ولابد أن يعرف طرق التفسير ومصادره، ويحسن استغلال تلك المصادر. وهذا كله يحتاج إلى خبرة ومران وحسن تدريب.
- أن يكون دارسًا لنفسية الطلاب فى المرحلة التى يدرس فيها، ملمًّا بخصائص طلابه؛ حتى يستطيع أن يعاملهم على قدر عقولهم وحسب استعداداتهم، وعلى معرفة الفروق الفردية بينهم.
- أن يكون واعيًا للمؤثرات والاتجاهات الفكرية والثقافية والاجتماعية، وما تتركه فى نفوس الجيل من آثار على معتقداتهم وأساليب تفكيرهم، فاهمًا لمشكلات الحياة المعاصرة وعلاج الإسلام لها، مرنًا كيسًا يستمع لكل اعتراضات الطلاب واستفساراتهم وشكوكهم، فيتتبع أسبابها ويعالجها بحكمة وروية.

مما سبق يتبين أن معلم القرآن الكريم يضطلع بمهام وأدوار خاصة، لا يضطلع بها أى معلم آخر، كتدريب الطلاب على إتقان تلاوة القرآن الكريم وحفظه، وتفسير آياته، وبيان أحكامه وحكمه، والإفتاء فى كثير من المسائل الدينية، وبيان رأى الشرع فى كثير من المشكلات الحياتية، كما أن هذا المعلم مَعْنِيٌّ أكثر من غيره بغرس العقيدة الإسلامية الصحيحة فى نفوس الطلبة، وتوجيههم وإرشادهم إلى الأخلاق الفاضلة والآداب الإسلامية. هذا بالإضافة إلى التوجيه والإرشاد التعليمى والمهنى، والصحى والنفسى، والاجتماعى الذى يشترك فيه مع غيره من المعلمين. وهناك صفات أساسية يجب أن يتصف بها معلم القرآن

الكريم، وهى به ألصق من غيره، كالقدوة الحسنة، والحلم والأناة، وسعة الصدر، وسلامة النطق، وصفات أخرى يختص بها معلم القرآن الكريم دون غيره، كالإلمام بالدراسات القرآنية، والإلمام بعلوم القرآن وبعلم التجويد، وإجادة التلاوة، وحفظ القرآن الكريم.

رابعًا: معلم الحديث الشريف

إنّ صفات معلم السيرة النبوية التى ينبغى أن تتوافر فيه تفعيل العملية التربوية التعليمية للمادة، وأحد العوامل المهمة فى توظيفها لبناء الشخصية السويّة. وقد أشار كل من (مدكور، 1991، ص261وباحارث،1993، ص 9) إلى هذه الصفات، فقال مدكور: "إنّ تدريس السيرة النبوية يحتاج إلى مدرس يحب السيرة وصاحبها، ويعتز بانتمائه للإسلام؛ لأن العزّة لله ولرسوله وللمؤمنين، ويشعر باستعلاء الإيمان، ويقاوم ويكافح فى سبيل تحقيق هذا الاستعلاء فى نفوس الناشئة، فهو يعلمهم عدم الخضوع للظالمين المستبدين، أيًّا كانت قوتهم الماديّة؛ لأن القوة الماديّة وحدها لا تخيف المؤمنين بالله، جبّار السموات والأرض، القاهر فوق عبادة أجمعين". أمّا باحارث فقد ذكر من صفات معلم السيرة الآتى: "أن يمتلك العاطفة الجيّاشة، وأن تكون الحماسة قلب المعلم، فإن تدريس السيرة جافة دون الاستشعار، والتحرك الوجدانى؛ يذهب بأثر الوقائع والحوادث من نفوس المتعلمين، ويسبغ على الدرس حالة من الرتابة والجفاء".

وفيما يتعلق بأساليب تدريس الحديث الشريف فقد أشار (الحمادى، 1987، ص 263) إلى أسلوب تدريس "أمّا فى المرحلة الثانوية فيختار من جوانب السيرة، ومن الشخصيات ما يستثير القضايا الكبيرة فى العقيدة والاجتماع، والسياسة والاقتصاد، ويدقق الأسلوب فى تناولها وتحليل جوانبها، ويعلو مستوى الحوار، ويشتد التركيز على استخلاص القيم والمثاليات والمبادئ وتطول الوقفات مع دقائقها، وتجرى الموازنات بينها وبين ما يدور فى الواقع، وتكثر الأدلة والبراهين، وتتجه نحو العمق فى الإقناع العقلى؛ حتى تستبين نواحى العظمة وتبرز جليّة أخّاذة مؤثرة، وما تزال تستخدم كذلك معها الوسائل المعينة الدقيقة من تمثيليات وأفلام ونحوها، ثم تعزز النصوص التى صدرت عن أصحابه أو صدرت عن غيرهم واتصلت بهم، وتتجه عناية الدراسة فيها إلى أن يخرج الناشئ بالمثالية التى يطمح إليها ويبحث عنها، وبالأنماط التى تؤثر فى حياته، وتغير سلوكه إلى ما هو أفضل".

كما لا ننسى أن الدقة فى أسلوب عرض أحداث السيرة النبوية لابد أن يصاحبها الدقة فى دراسة جميع النواحى الشخصية، والإنسانية فى حياة الرسول ﷺ؛ لنجعل من ذلك كله قبسًا

هاديًا، يكشف لنا ببرهان علمى وموضوعى عن حقيقة هذه الهويّة التى قدّم نفسه إلى العالم على أساسها، كما علينا أن لا نتشاغل بالتأمل فى جوانب أخرى من شخصية لا صلة لها بنا، وليس لها تعلق بالهويّة التى قدّم نفسه على أساسها، كما ينبغى أن تكون الدراسة لها دراسة موضوعية، تتوخى الدقة بناء على المنهج العلمى الذى يقضى باتباع قواعد الرواية والإسناد، وشروط الصحة فيها، على أن نتخذ من ذلك سُلّمًا للوصول إلى نهاية من البحث والدرس، ونتأكد فيها من نبوته، ونتبين فيها حقيقة الوحى فى حياته لندرك عند ذلك أنه ﷺ لم يخترع لنا من عنده شرعة وأحكامًا، وإنما كان أمينًا على إبلاغها إيانا، قضاءً مبرمًا من لدن رب العالمين، وعندئذ نتنبه إلى عظم مسؤوليتنا تجاه هذه الشرائع والأحكام رعاية وتنفيذًا. (البوطى،1980، ص ص32- 34)، وليحرص معلم السيرة النبوية على التنوع فى أساليب تدريسها؛ صرفًا لشعور الملل الذى قد ينتاب المتعلمين فى حصة السيرة ومنها:

- أسلوب القصة والحكاية.
- أسلوب الحوار والمناقشة الممزوج بالإلقاء.
- أسلوب تقسيم الموضوعات إلى وحدات فكريّة.
- أسلوب التمثيل أو لعب الأدوار.

متضمنًا إيّاها أساليب تربوية منوعة لتربية النفس البشرّية "كالتربية بالحوار والقصص، وبالأمثال، وبالقدوة، والتربية بالعبرة والموعظة الحسنة، وبالترغيب والترهيب، والتلميح بالإشارة ومراعاة مقتضى الحال". (غرموس وآخرين، 1992، ص ص122- 123)، كما عليه أن يسهم فى ترتيب المحاضرات العامة والمناظرات والندوات فى الموضوعات ذات الصلة.

إنّ إبراز الأساليب سابقة الذكر فى تدريس السيرة النبوية هو أسلوب القصة الممتزج بالمناقشة؛ لأن أسلوب القصة يتيح للمعلم فرصة إبراز ألوان التصوير، الذى يساعد على تصوير أوجه العبرة والعظة من الدرس، وعلى تحقيق التأثر الوجدانى المنشود. كما يجب على معلم السيرة النبوية لكى يحقق النجاح فى عرضه لمادة السيرة: مراعاته لمراحل سرد القصة والمتمثلة فى (المقدمة، العقدة، الحل)، إلى جانب مراعاته لمقاييس الأداء السليم للقصص عند سردها أثناء الدرس، ومن أهم هذه المقاييس الواجب مراعاتها ما يلى:

- الإلمام الدقيق بكل المواقف الأساسية للقصة من أجل عرض واضح بيّن.
- مواجهة المتعلمين عند السرد، مع توزيع نظرات شاملة لهم بقصد جذب الانتباه، وتحقيق اتصال بصرى مستمر معهم عند سرد القصة، والتزام التأنى فى الأداء؛ لأن الإسراع يفقد القصة جاذبيتها.

- التمهيد للقصة بصوت هادئ مسموع، ثم يرتفع شيئًا فشيئًا، ويتغير مع ارتفاعه وانخفاضه حسب المناسبات التى توجبها حوادث القصة، مع الحرص على تنويع نبرات ودرجات الصوت عند الأداء، بما يتلاءم مع المعنى كحالات الفزع والحزن، والتهكم والإعجاب، والاستعطاف والاحتجاج، والغضب والتألم.
- التفاعل مع أحداث القصة بتمثيل معانيها، حتى يخيّل للسامع أنها صورة حقيقية لوجدان المعلم تظهر فى صوته وتقاطيع وجهه.
- الاستعانة على الأداء بالحركة الملائمة، والإشارة المعبّرة، وتقليد مختلف الأصوات، إذ استدعى الحال ذلك لتؤثر فى وجدان الطلبة ولتحببهم بالإقتداء بصاحب السيرة.

"وليحرص المعلم فى عرضه القصصى الدقة فى تحديد الموقف؛ بحيث تعرض شخصياته ودور كل شخصية، ويتناول هذه الأدوار بالنقد الموضوعى، وإفساح المجال للطلبة لإبداء آرائهم حول مجريات الموقف وأحداثه ونتائجه". (جامعة القدس المفتوحة، 1997، ص 322) كذلك عليه أن يجعل من الدرس برنامجًا تعليميًّا ممتعًا من خلال إيجاد فعاليات متنوعة خلال عرض درس السيرة مثل: تلاوة آيات القرآن الكريم، لعب الأدوار أو التمثيل (مسرح العرائس)، مؤثرات صوتية، إنشاد، رسم، ألغاز، وأنشطة وتمارين. ومن الأمور التى يجتهد معلم التربية الإسلامية أن يتميز بها درس السيرة النبوية عند تنفيذه خطوات تدريسها ما يلى:

- التمهيد

لتحقيق الإثارة وتهيئة أذهان المتعلمين، على المعلم القيام بأحد الأمور التالية:

- البسملة والدعاء (انتقاء بعض الأدعية التى تتناسب مع ما يريد تحقيقه من درس السيرة من قيم وأخلاقيات، مع مراعاة الإلقاء بالأسلوب الدعائى المميز) وذلك لتهيئة المتعلمين النفسية.
- استغلال مناسبة دينية، أو مناسبات محلية أو دولية ترتبط بأحداث ومواقف صاحب السيرة وأصحابه.
- قصة معبّرة مؤثرة مرتبطة بمضمون قصة حدث السيرة.
- تفسير آيات قرآنية كتمهيد لحدث السيرة المرتبط بها.
- تقديم بعض الحقائق التاريخية القديمة والحديثة إن أمكن والمتعلقة بحدث السيرة.
- عرض خرائط أو رسوم أو صور لآثار وأماكن مرتبطة بحدث السيرة كتمهيد للدرس.

عرض درس السيرة

- يقرأ المعلم رواية حدث السيرة من كتاب المدرسة، أو أحدث المراجع الموثوق فيها، مع الزيادات التى ينفرد بها هذا المرجع لاختلاف الروايات، مع حرصه على تخريج نص الرواية، والتى تمكنه من معرفة بعض جوانب الحدث غير الظاهرة، وتعينه على استنتاج الدروس والعبر المفيدة، مراعيًا عناصر القراءة المعبّرة من تناغم الصوت، الوقفات، الإرشادات والإيماءات.
- يطلب من المتعلمين تكرار قراءة الرواية، مع إتاحة الفرصة لهم للعب الأدوار إن أمكن.
- يحدد النقاط المطلوبة لتوضيح الدرس من خلال المناقشة المشتركة بين المعلم والمتعلمين فى أثناء درس السيرة النبوية.
- شرح وتوضيح مضمون حدث السيرة بطريقة تسمح بالنقد والموازنة.
- عرض بعض الأفلام، أو المسلسلات الدينية التى تعرض جوانب متعددة من سيرة المصطفى ﷺ لما فى اجتماع السمع والبصر من فوائد فى إثارة المتعلم وتشويقه، ومساعدته فى الفهم والاستيعاب، كما أنّ هذه الوسائل التعليمية التى تتنوع فى العرض تمكّن المعلم من مخاطبة الأسلوب المفضل للتعلم لدى الأنظمة التمثيلية المختلفة للمتعلمين (البصرية، والسمعية، والحسيّة).
- إثارة أنماط التفكير المختلفة (التأملى، التحليلى، النقدى، الإبداعى) ليستثير به تفكير الأنظمة التمثيلية للمتعلمين، مع عدم الغفلة عن تدريب المتعلم على النقد الذاتى بدل التفكير التبريرى.
- إتاحة الفرصة للمتعلمين أثناء عرض أحداث السيرة بالقيام بأنشطة متنوعة جماعية أو فردية مثل: (الإلقاء، الحوارات، أداءات تعبيرية، تمثيل، رسم، إنشاد..إلخ).
- يدخل المعلم بعض الأنشطة التى تجدد حيوية المتعلم؛ كالألغاز والتمارين ذات الصلة بموضوع الدرس.
- يعتمد على الدلائل والأسانيد، والاستشهادات بآيات القرآن الكريم، والحديث الشريف، والحكم والأشعار؛ لتعميق الإقناع وترسيخه.
- تحديد ألوان التأثير التى نجح الدرس فى تحقيقها، ومتابعتها كى تتحول اتجاهات وأخلاقًا وسلوكيات، ينطبع بها الناشئ وتظهر فى حياته وتصرفه مع استخدامه لأسلوب التشجيع والحوافز (المعنوية والمادية).

- يبرز المعلم بعض الجوانب الخفية، أو غير الظاهرة من الحدث، واستنتاج ما فيه من عبر وعظات ومبادئ ومثل.
- ربط الحدث بالأحداث الجارية المعاصرة بصورة مباشرة أو غير مباشرة حسب ما يتناسب، وأهمية موضوع الحدث، وإفساح المجال للمتعلمين بالتنبؤ بالآثار المستقبلية لما يحدث، ووضع الحلول المناسبة فى ضوء القرآن الكريم والسنة الشريفة.

الخاتمة

يمكن لمعلم السيرة النبوية أن يختم درسه بطرق عدّة منها:

- تلخيص موضوع الدرس شفهيًا.
- رسم خريطة ذهنية متضمنة للأفكار العامة والفرعية لموضوع الدرس، مع حرصه على استخدام الرسوم التعبيرية، والألوان المناسبة من أجل تحقيق أكثر فهمٍ واستيعابٍ لما تم فى حدث السيرة النبوية.
- تقديم بعض الاختبارات التقويمية القصيرة، أو نشاط ختامى يركز على هدف تربوى تعليمى يهدف المعلم ترسيخه فى نفوس متعلميه.
- يستخدم المشروعات الهادفة ذات القيمة التى تبرز الجوانب المشرقة من السيرة المحمدية مثل (البحوث والدراسات).

واستكمالًا لما سبق من الأمور التى ينبغى على معلم السيرة النبوية مراعاتها فى تدريسه لهذه المادة حرصه على استخدام الموارد والمصادر التعليمية لتدريس السيرة النبوية، والمتمثلة فى المراجع والمصادر الأساسية فى السيرة النبوية، موارد تعليمية مصورة ومخططات مرسومة، ومواد مسجلة وغيرها. تحقيقًا للأهداف التالية:

- تزويد المتعلمين بمعارف ومفاهيم واسعة وعميقة عن السيرة.
- تنمية مهارة المتعلمين على استخدام المراجع.
- غرس الأثر الروحى والفكرى والأخلاقى لشخصية الرسول ﷺ فى الناشئة والشباب.
- تنمية مقدرة المتعلمين على التمييز بين المراجع التى تتناول السيرة بنظرة إسلامية حقيقية وبين تلك المراجع التى تشوه مضمون السيرة ككتابات المستشرقين.
- ترقية أسلوب المتعلمين فى التعبير عن أحداث السيرة كتابة ومشافهة، وذلك من خلال الاطلاع على مراجع السيرة التى تتميز برصانة الأسلوب وسلامته.

- تنمية ميل المتعلمين نحو البحث الجاد فى حقل السيرة، وذلك من خلال المقالات التى يستعينون فى كتابتها بالمراجع.
- تشجيع النقاش والحوار الهادف فى الفصل، وذلك من خلال الواجبات القرائية التى يقوم بها المتعلمين سواء باستخدام مصادر التعلم بالمدرسة، أو المكتبات العامة، أو المكتبة المنزلية.
- ترقية النشاط المدرسى اللاصفى فى مجال السيرة.

إن التربية الحديثة تسعى نحو تطوير المناهج التربوية؛ وصولًا بالمتعلم إلى درجة الكمال التى هيأه الله بها، وهذا السعى يعتمد على عناصر متعددة تشمل: المعلم، الكتاب، المبنى المدرسى، وكل ما يستثير دافع التعلم لدى المتعلم، بغية تغيير مرغوب فيه فى سلوك المتعلم، وهذا يحتاج إلى تطبيق أكثر نظريات علم النفس وعلم اللغة، إضافة إلى إخلاص المعلم فى أداءه التدريسى.

ولكون السيرة النبوية تمثل الترجمان العملى لكتاب الله ﷻ، وتتمثل فيها سبل الهداية فى كل ميدان من ميادين الحياة من خلال عرض تفصيليى دقيق لشخصية الرسول ﷺ التى بدورها تبرهن عمليًا على عظمة التربية الربانية، التى تخرج منها أعظم رجال العالم بعد الأنبياء - عليهم السلام - وتحقيقًا لقول رسول الله ﷺ: "إنما بُعثتَ لأُتمِّم مكارمَ الأخلاق". (رواه مالك)؛ لأنها عنصر أساسى لتحقيق أفراد صالحين ومجتمع مؤمن وأمة إسلامية حقه يستلزم ذلك اتباع أساليب جديدة فى عرض وتقديم مادة السيرة النبوية، والابتعاد بها عن أسلوب الإلقاء والتلقين الدارجين فى معظم طرق عرض وتقديم مواد التربية الإسلامية، ولقد وجد المربون والمهتمون بالسيرة النبوية ضرورة اتباع الأسلوب التفكيرى فى تدريسها، وذلك بأن نجعل تدريسها قائمًا على استنباط المفاهيم، والقيم من كل حادثة من أحداث السيرة؛ وذلك لنتمكن من تحقيق الغرض العام من تدريس السيرة المتمثل فى: تهذيب السلوك، وتقويم الأخلاق، وتبصير المتعلم بالواقع التطبيقى للإسلام، من خلال تناول مواقف من حياة الرسول ﷺ وحياة الصحابة - رضوان الله عليهم - لما ينبغى أن يكون عليه فى فكره ووجدانه وعمله.

إضافة إلى الاهتمام بالجانب العملى فى تدريسها، لنصل بالأجيال المسلمة إلى الغايات المرتجاة فى الخير والصلاح والهداية. ومن الأمور الهامة التى ينبغى أن نحرص على تأكيدها فى دروس السيرة النبوية ونسعى أن يدركها المتعلم إدراكًا صحيحًا هى:

- ضرورة الجهاد وأهميته لإعلاء كلمة الله تعالى، ودوره فى مواجهة الأخطار المحدقة بالأمة.
- أهمية الدعوة الإسلامية، وأثرها فى هداية البشرية وسعادتها.
- تحقيق الولاء لله تعالى ورسوله الكريم ﷺ.

مبادئ ينبغى مراعاتها فى تدريس السيرة النبوية

المبادئ التى ينبغى أن يحرص عليها المربون والمعلمون فى تدريس السيرة النبوية ما ورد ذكره فى (على، 1982، ص ص34-37):

أ- الجانب التفكيرى

ينبغى أن يستخدم معلم السيرة النبوية أساليب التفكير المختلفة، التى تشجع المتعلم على استنباط القيم والمفاهيم من أحداث السيرة، التى تجعل المتعلم يصل إلى النتائج والخلاصات، دون اعتماد على المعلم، ويساعد على ذلك اهتمام المعلم بتحديد وتوضيح أهداف الدرس.

ب- ربط تدريس السيرة ببيئة المتعلم ومجتمعه

بما أن السيرة النبوية ترمى إلى جعل المتعلم يقتدى برسول الله فى حياته؛ حتى يحيا حياة طيبة، كان من الضرورى فى تدريس السيرة ربط المتعلم بالمواقف الاجتماعية، التى تتطلب منه تطبيقًا عمليًّا لما درسه فيها، والناحية التطبيقية والعملية فى تدريس السيرة تعتمد على كفاية المعلم، وحسن تدريبه على القيام بهذا النمط فى التدريس، كما أن الضرورة تحتم على المعلم أن يلم إلمامًا تامًّا بالمشكلات التى تواجه المتعلم المسلم سواء التى تتعلق بمرحلته العمرية، أو تتعلق بالمجتمع الذى يعيش فيه، أو تتعلق بالمسلمين فى شتى أنحاء الأرض، وينبغى أن يكون المعلم كذلك قادرًا، بل ومستعدًا على جعل المتعلمين يرون الصلة والعلاقة بين ما يدرسونه فى المدرسة وبين ما يجرى فى مجتمعهم والمجتمعات الإسلامية الأخرى.

ج- الاعتماد على الأسانيد

نعنى بهذه الصفة الاستشهاد بالآيات الكريمة، والأحاديث النبوية الشريفة؛ وذلك من أجل توضيح المفاهيم والقيم، وترسيخها فى نفوس المتعلمين، فالقرآن هو إطار السيرة؛ حيث اشتمل على المبادئ والأحكام التى عمل الرسول على تطبيقها، كما أن الأحاديث تبرز أساليب تطبيق هذه المبادئ والأحكام، والعمل بهذه الصفة فى تدريس السيرة يساعد على غرس أعمق المعانى فى نفوس المتعلمين.

الفصل السابع

مخرجات مناهج التربية الإسلامية

1- مقدمات أساسية.

2- مجال العقيدة.

3- مجال العبادات.

4- مجال القيم والعلاقات الإنسانية.

5- مجال السير والشخصيات الإسلامية.

الفصل السابع
مخرجات مناهج التربية الإسلامية

أولًا- مقدمات أساسية

أقتضت حكمة الله ﷻ ورحمته بعباده أن يرسل إليهم الرسل مبشرين ومنذرين، وختمهم برسوله محمد ﷺ، وأنزل عليه القرآن بمثابة العهد الأخير للبشرية، والكلمة الفاصلة التى انتهى بعدها الوحى بين السماء والأرض، وتم بها التشريع الربانى المتصف بالعالمية والمرونة، والشمول والتوازن وغيرها؛ تحقيقًا لمراد الله ﷻ من خلقه المتمثل فى العبادة والعمارة وتزكية النفس، قال الله تعالى: ﴿ **وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالإِنسَ إِلاَّ لِيَعْبُدُونِ**﴾ (الذريات: آية 56) وقال تعالى: ﴿ **هُوَ أَنشَأَكُمْ مِنْ الأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا** ﴾ (هود: آية 61)، وقال تعالى " **قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا** " (الشمس: آية 8).

وقد استخلص علماء الأمة – مما كلف به الإنسان من عبادة وإعمار – مقاصد الشريعة وغاياتها التى تتمثل فى حفظ النفس، والعقل والدين، والعرض والمال، وقد توسع المجتهدون المحدثون فيها فجعلوها أربعة وعشرين مقصدا، موزعة على أربعة مجالات: المجال الأول: مجال الفرد، والمجال الثانى: مجال الأسرة، والمجال الثالث: مجال الأمة، والمجال الرابع: مجال الإنسانية.

وإنطلاقًا من هذه المقاصد، ومن التصور الإسلامى للكون والإنسان والحياة، تستلهم التربية الدينية الإسلامية مجالاتها آخذة فى اعتبارها المنطلقات الآتية:

1- الإيمان بالله – تعالى – وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر وبالقضاء والقدر.... إلخ.

2- الإنسان مخلوق لله – تعالى – وهو مستخلف فى هذا الوجود لعبادة الله ﷻ بالمعنى الشامل للعبادة، وقد خلقه الله – تعالى – فى أحسن تقويم منذ النشأة الأولى، وكرمه ذكرًا وأنثى.

3- الكون مخلوق لله – تعالى – وهو مسخرٌ لانتفاع الإنسان به، ومجال للاستدلال والتفكر للاهتداء إلى الخالق العظيم.

4- الحياة الدنيا طريق إلى الحياة الأخرة، وعالم الشهادة جزء من العالم الكبير الذى يضم عالم الغيب والشهادة.

5- الإسلام خاتم الرسالات، ومحمد رسول الله ﷺ خاتم النبيين، ورسول الله إلى الناس أجمعين، أنزل الله عليه القرآن الكريم هداية للناس، ومهيمنًا على الكتب السماوية السابقة، ومعجزة خالدة إلى قيام الساعة.

6- الإيمان يتطلب من صاحبه: الالتزام الكامل فى كل ما جاءت به الشريعة من أحكام منظمة؛ لعلاقة الفرد بربه وبنفسه ومجتمعه والمجتمعات الأخرى والإنسانية جمعاء.

7- التطور سنة الحياة وسمة من سماتها، وعلى المؤمن الأخذ بأسباب التطور والرقى على هدى من الشريعة الإسلامية الشاملة.

ومن ثم كانت مجالات معايير محتوى مناهج التربية الإسلامية هى:

المجال الأول: العقيدة: وتشمل: الإيمان بالله – تعالى – وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر..... الخ.

المجال الثانى: العبادات: وتتضمن: الصلاة وما تستلزمه من الطهارة، والزكاة، والصيام، والحج.

المجال الثالث: السير والشخصيات: وتشمل: سيرة الأنبياء والمرسلين وخاتمهم محمد ﷺ، وكذا الصحابة والتابعون وبعض الشخصيات المعاصرة التى يحسن الاقتداء بها.

المجال الرابع: القيم والعلاقات الإنسانية: وتشمل: القيم العليا، والعدل والإنصاف، والرحمة والإخوة، والمساواة وحرية الإنسان، ومن خلال ذلك يعالج علاقة الفرد بأسرته وذوى قرابته، وجيرانه، وكل من له بهم صلة، وكذا علاقته ببيئته ومجتمعه والإنسانية كافة.

وقد أتبعت هذه المجالات وما تتضمنه من معايير بمؤشرات، مراعية فى ذلك طبيعة كل من: التربية الإسلامية، والمتعلم، فضلًا عن طبيعة المجتمع، وما طرأ عليه من تغيرات ذات أبعاد دينية فى شتى المجالات مثل الغلو فى الدين، الإدمان وغير ذلك، وما اكتنف العالم من حالة من المواصلات والاتصالات والتقنيات الحديثة جعلته قرية واحدة يتأثر بعضها ببعض.

بالإضافة إلى ما فرضته سمة العولمة من انعكاسات سياسية واقتصادية واجتماعية... أفرزت مجموعة من السلوكيات التى تنذر بالخطر، وتهدد منظومة القيم الدينية، وإن أى محاولة لعلاجها بعيدًا عن عقيدة الأمة وتراثها تعد محاولة يجانبها الصواب، الأمر الذى يستدعى الرجوع إلى المبادئ والقيم الإسلامية التى تنظم علاقة الفرد بربه وبنفسه وبغيره، وتلك مهمة تستهدفها التربية الإسلامية فى تنشئة أبنائنا.

ثانيًا: مجال العقيدة

المعيار الأول: يؤمن بالله ﷻ ويتعرف أسماءه وصفاته مستدلًا ببعض مظاهر خلقه على وجوده وقدرته.

فى نهاية الصف الثالث الابتدائى

المؤشرات

- يجمع بعض الصور المعبرة عن مظاهر خلق الله التى تشهد بوجوده – سبحانه وتعالى.
- يرسم بعض الصور التى تعبر عما خلق الله من طير ونبات وحيوان.
- يكتب ما يفهمه من الصور المعبرة عن مظاهر خلق الله الناطقة بوجوده.
- يتحدث عن مضمون ما تحتويه الصور، أو الأفلام التعليمية المعبرة عن مظاهر وجود الله وآثار قدرته.
- يكتب بعض صفات الله – تعالى – وأسمائه التى تنطق بها أجناس الكون.
- يؤمن بأن جميع المخلوقات من صنع الله – تعالى – ويعجز البشر عن صنعها.

فى نهاية الصف السادس الابتدائى

المؤشرات

- يؤدى بعض العبادات تعبيرًا عن عقيدة الإيمان بالله ﷻ كالصلاة والصوم.
- يحافظ على بيئته من خلال مراعاة النظافة، وعدم الإسراف فى استخدام الماء والكهرباء... احترامًا لنعم الله ﷻ.
- يراعى الله – تعالى – فى علاقته مع الآخرين من أفراد أسرته وأصدقائه ومعلميه.
- يبتعد عن بعض السلوكيات التى لا تنسجم مع مقتضى الإيمان بالله – تعالى.
- يكتب بعض النصوص القرآنية التى تتضمن بعض مخلوقات الله – تعالى – من جبال وبحار وطيور...

- يحفظ بعض السور القرآنية المعبرة عن خلق الله — تعالى.
- يذكر بعض أسماء الله — تعالى — وصفاته.
- يتخلق ببعض صفات الله، الرحمة، والعفو، العدل، والإنصاف... الخ

فى نهاية المرحلة الإعدادية

المؤشرات

- يكتب بعض دلائل قدرة الله ﷻ فى الأنفس والآفاق، مستأنسًا بما يدرسه فى المقررات الدراسية الأخرى، ومن القراءات الإضافية.
- يجمع بعض النصوص القرآنية التى تعبر عن بديع صنع الله ﷻ فى مخلوقاته.
- يلخص بعض مضامين النصوص القرآنية المعبرة عن بديع صنع الله ﷻ فى مخلوقاته.
- يتجنب بعض التصرفات التى لا تنسجم مع مقتضيات الإيمان بالله —تعالى- والإخلاص فى عبادته، مثل: النذر لغير الله، والحلف بغيره — تعالى.
- يعبر بالدليل العقلى عن حاجة الإنسان لربه — سبحانه وتعالى.
- يكتب أمثلة لبعض السلوكيات والاتجاهات التى تعبر عن مقتضى الإيمان بالله — تعالى — وصفاته.
- يتحدث عن بعض الظواهر الكونية، كالزلازل، والبراكين، وخسوف القمر، وكسوف الشمس، وأثرها فى تقوية عقيدة الإيمان بالله ﷻ.

فى نهاية المرحلة الثانوية

المؤشرات

- يوضح حكم الإيمان بالله — تعالى — والعمل بمقتضاه.
- يفند مقولة: الكون وليد الصدفة... وبعض الاتجاهات الأخرى.
- يوضح أثر التوازن بين المطالب المادية والروحية فى حياة الإنسان.
- يبين حاجة العالم المعاصر إلى قيم الإيمان بالله — تعالى.
- يرد على الدعاوى التى تزعم قدرة الإنسان على معرفة بعض أسرار الغيب.
- يتبين أهمية الربط بين العلم والإيمان.
- يوضح للآخرين الغاية من وجود الإنسان فى هذه الحياة.

المعيار الثانى: تعرف بعض المعلومات عن الملائكة، ويؤمن بهم، ويدفع الشبهات الواردة حولهم.

فى نهاية الصف الثالث الإبتدائى

المؤشرات

- يذكر طبيعة الملائكة التى خلقهم الله عليها.
- يعدد أسماء الملائكة.
- يجمع بعض النصوص القرآنية التى تتحدث عن الملائكة.

فى نهاية الصف السادس الابتدائى

المؤشرات

- يميز بين طبيعة الملائكة وطبيعة الإنسان.
- يوضح موقف كل من الإنسان والملائكة بالنسبة للأوامر الإلهية.
- يكتب بعض النصوص القرآنية التى توضح عمل بعض الملائكة.
- يذكر بعض صفات الملائكة.
- يبرز مهمة جبريل – عليه السلام .

فى نهاية المرحلة الإعدادية

المؤشرات

- يوضح طبيعة خلق الإنسان والملائكة والجن.
- يتحدث عن مهمة الإنسان فى الحياة.
- يكتب الحكمة من تكليف بعض الملائكة بتسجيل ما يصدر عن الإنسان من قول وفعل.

وفى نهاية المرحلة الثانوية

المؤشرات

- يذكر بعض الشبهات الواردة حول الملائكة، ويرد عليها.
- يوضح مهمة الملائكة يوم القيامة كما سجلها القرآن الكريم والسنة النبوية.
- يكتب بحثًا عن مفهوم: الملائكة جند من جنود الله ﷻ.

- يؤمن بأن للعقل حدودًا يقف عندها، وهى الغيبيات.

المعيار الثالث: يؤمن بالقرآن الكريم، والكتب السماوية مدركًا فضل تعليمه وتعلمه، ومنزلته من هذه الكتب.

فى نهاية الصف الثالث الابتدائى

المؤشرات

- يذكر قصة نزول جبريل بالقرآن الكريم على الرسول ﷺ فى غار حراء.
- يتلو بعض السور والآيات القرآنية التى تتحدث عن القرآن الكريم.
- يردد نشيدًا عن القرآن الكريم وصفاته.

فى نهاية الصف السادس الابتدائى

المؤشرات

- يعدد أسماء الكتب السماوية، والرسل الذين أنزلت عليهم.
- يوضح علاقة القرآن الكريم بالكتب السماوية السابقة.
- يذكر حكم الإيمان بالكتب السماوية السابقة.
- يذكر بعض النصوص القرآنية التى توضح أن الإيمان بالكتب السماوية ركن أساسى من أركان الإيمان.
- يتلو بعض النصوص القرآنية التى تسجل سير الأنبياء السابقين والكتب المنزلة عليهم.

فى نهاية المرحلة الإعدادية

المؤشرات

- يذكر بعض المضامين القرآنية التى تؤكد أن القرآن الكريم هو خاتم الكتب السماوية.
- يوضح فضل تعلم القرآن الكريم وتعليمه، وآداب تلاوته والاستماع إليه.
- يقدم نصوصًا من القرآن الكريم تفيد تضمنه لما حوته الكتب السماوية السابقة من تعاليم وأحكام وآداب.
- يذكر خصوصية القرآن الكريم وتفرده عن الكتب السابقة.
- يحفظ قدرًا من النصوص القرآنية يعينه على التعبد الصحيح والسلوك الحميد.
- يوضح أثر التمسك بالقرآن الكريم فى بناء الفرد والمجتمع.

فى نهاية المرحلة الثانوية

المؤشرات

- يذكر الحكمة من نزول القرآن الكريم منجمًا على رسول الله ﷺ .
- يكتب من القرآن الكريم ما يفيد شمولية العقيدة والعبادات والمعاملات والأخلاق.
- يستنتج أوجه الإعجاز اللغوى والعلمى فى القرآن الكريم، مستفيدًا بما يدرسه فى المقررات الدراسية الأخرى.
- يذكر بعض الأدلة على صلاحية القرآن الكريم لكل زمان ومكان.
- يدحض بعض الشبهات المثارة حول القرآن الكريم.
- يميز بين القرآن الكريم والحديث القدسى والنبوى.
- يدرك المبادئ العامة فى القرآن كمكون للعقلية المسلمة، ومنها رفع الحرج، المسئولية الفردية، العفو،..... إلخ.

المعيار الرابع: يؤمن برسل الله ﷺ وأنبيائه، ويتعرف منزلتهم عند الله، والحكمة من إرسالهم، مفندًا ما يرد حولهم من شبهات:

فى نهاية الصف الثالث الابتدائى

المؤشرات:

- يذكر بعض أسماء الرسل السابقين، واسم رسول الله ﷺ ، ويعرف الفرق بين الرسول والنبى.
- يتحدث عن بعض ما عرفه من قصص الأنبياء السابقين.
- يكتب بعض ما عرفه من سيرة رسول الله ﷺ .

فى نهاية الصف السادس الابتدائى

المؤشرات

- يذكر الأصول الأساسية التى يدعو إليها رسل الله – عليهم الصلاة والسلام.
- يستخلص من قصص الأنبياء الواردة فى القرآن الكريم مواطن العبرة.

فى نهاية المرحلة الإعدادية

المؤشرات

- يستدل من القرآن الكريم على قدرة الرسل والأنبياء ومنزلتهم عند الله ﷻ.
- يوضح منزلة رسول الله ﷺ بين الأنبياء والرسل السابقين.
- يذكر بعض ما يتصف به رسل الله وأنبياؤه من صدق وأمانة وفطنة.
- يستنتج مما درسه من سيرة رسول الله ﷺ والأنبياء السابقين مواطن الاقتداء بهم.
- يذكر حكم الإيمان برسول الله ﷺ والأنبياء والرسل السابقين.
- يكتب بعض خصوصيات النبى ﷺ وأمته.

فى نهاية المرحلة الثانوية

المؤشرات

- يوضح الغاية من وجود الإنسان فى هذه الحياة.
- يدلل على أن تكوين الإنسان وخلقته بحاجة إلى هداية الله ﷻ على يد رسله وأنبيائه.
- يفند الشبهات الواردة حول الرسول ﷺ وبعض الأنبياء السابقين.
- يوضح حاجة البشرية – لاسيما فى الوقت الحاضر –إلى هدى الله– تعالى– الذى أنزله على رسوله – صلى الله عليه وسلم.

المعيار الخامس: يتعرف بعض أحداث اليوم الآخر ويؤمن بها.

فى نهاية الصف الثالث الابتدائى

المؤشرات

- يحفظ بعض النصوص القرآنية التى تتحدث عما أعده الله – تعالى – للطائعين من عباده فى الجنة.
- يعدد بعض ما أعده الله ﷻ للطائعين من عباده يوم القيامة.

فى نهاية الصف السادس الابتدائى

المؤشرات

- يذكر أن الموت انتقال من الحياة الدنيا إلى حياة أخرى أفضل منها، فيها ما أعده الله ﷻ لعباده الطائعين من نعيم.
- يذكر نصوصًا من القرآن تصور بعض أحداث يوم القيامة، مثل: البعث، والحساب.
- يكتب بعض مشاهد يوم القيامة التى تتحدث عن أعمال الإنسان الصالحة وجزائها عند الله ﷻ.
- يتحدث عن بعض مشاهد يوم القيامة التى عرضها القرآن الكريم والسنة النبوية.

فى نهاية المرحلة الإعدادية

المؤشرات

- يذكر معنى اليوم الآخر.
- يستدل – من القرآن الكريم والسنة النبوية – على أن الإيمان باليوم الآخر ركن من أركان الإيمان.
- يوازن بين الأعمال الصالحة وغير الصالحة، موضحًا عدل الله ﷻ فى الجزاء على كل منهما.
- يوضح مقتضى الإيمان باليوم الآخر.
- يكتب أمثلة من واقع الحياة، منها ما يؤدى إلى الجنة، ومنها ما يؤدى إلى النار.
- يستنبط – من حديث القرآن الكريم والسنة النبوية عن اليوم الآخر– بعض مشاهد يوم القيامة، مثل: الصراط، الميزان، أهل الجنة، وأهل النار... إلخ.

وفى نهاية المرحلة الثانوية

المؤشرات

- يبرز وجه الحكمة من الجزاء والحساب يوم القيامة.
- يستدل على قدرة الله ﷻ فى إحيائه الموتى، كما يعرضها القرآن الكريم.
- يوضح حاجة الإنسان وضعفه أمام قدرة الله تعالى.
- يشرح بعض جوانب الحكمة من إخفاء يوم القيامة.

- يكتب بعض العلامات الصغرى والكبرى ليوم القيامة.
- يتحدث عن شفاعة النبى ﷺ يوم القيامة.
- يرد على افتراءات المنجمين التى يَدَّعُون فيها معرفتهم يوم القيامة.
- يوضح العلاقة بين الحياة والدنيا الآخرة.

المعيار السادس: يؤمن بالقضاء والقدر خيره وشره.

فى نهاية الصف الثالث الابتدائى

المؤشرات

- يحفظ بعض النصوص القرآنية التى تعرض بعض نعم الله ﷻ على الإنسان.
- يذكر بعض الأحداث التى تصيب الإنسان من خير وشر، ويدرك قيمة الصبر على المحن، والرضا بقضاء الله – تعالى.
- يتحدث عن بعض الأسباب المباشرة لما يحدث للإنسان من خير وشر مثل: المرض، والنجاح وأسبابه، والفشل وأسبابه.

فى نهاية الصف السادس الابتدائى

المؤشرات

- يذكر نصوصًا من القرآن الكريم والسنة النبوية توضح أن للإنسان دورًا أساسيًّا فى بعض ما قد يحدث له من خير وشر.
- يكتب أمثلة – من واقع الحياة – توضح بعض الأسباب الكامنة وراء ما قد يحدث للإنسان من خير وشر، موضحًا مسئولية الإنسان عنها.

فى نهاية المرحلة الإعدادية

المؤشرات

- يقدم أمثلة من الحياة توضح قدرة الله – تعالى – على جلب الخير للإنسان، ودفع الضر عنه.
- يذكر أنه لا يقع فى ملك الله – تعالى – إلا ما يريده.
- يظهر العلاقة بين إرادة الله وعلمه، وبعض ما قد يحدث للإنسان من خير وشر.
- يستشهد – من واقع الحياة – على لطف الله ورحمته بعباده فيما قد يصيبهم من مكروه.

- يفرق بين التوكل على الله – تعالى – والتواكل.
- يذكر أن الإيمان بقضاء الله – تعالى – وقدره ركن من أركان الإيمان.
- يحفظ نصوصًا من القرآن الكريم والسنة النبوية توضح بعض ما أعده الله ﷻ لعباده المؤمنين بقضائه وقدره، الصابرين على ما يصيبهم.

وفى نهاية المرحلة الثانوية

المؤشرات

- يشرح بالأمثلة عجز الإنسان وقصوره فى معرفة الغيب، ويفهم أن دراسة المستقبل ليس من الضرب بالغيب.
- يتحدث عن تكريم الله ﷻ الإنسان بإعطائه حرية الاختيار.
- يميز بين مواطن الجبر والاختيار فى حياة الإنسان.
- يوضح أثر الإيمان بقضاء الله وقدره، فى تحقيق الأمن النفسى للمسلم.

ثالثا: مجال العبادات

المعيار الأول: يفهم أحكام الطهارة، ويقدر أهميتها، ويؤديها على الوجه الصحيح:

فى نهاية الصف الثالث الابتدائى

المؤشرات

- يبين معنى الطهارة.
- يحكى أهمية الطهارة فى حياة المسلم.
- يصف الماء الذى يصلح للطهارة.
- يحرص على نظافة الماء.
- يتعرف على بعض الأشياء النجسة، ويبتعد عنها.
- يصف كيفية طهارته من قضاء الحاجة.
- يحافظ على نظافة بدنه وأدواته ومكانه.
- يصف محتوى الصور والرسوم التى توضح كيفية الوضوء.
- يعين حد الوجه، وموضع الرسغ، والمرفق، والكعب.

- يتوضأ وضوءًا صحيحًا.

فى نهاية الصف السادس الابتدائى

المؤشرات

- يستدل على مشروعية الطهارة بالدليل الشرعى.
- يستخلص حكمة مشروعية الطهارة.
- يعدد أقسام المياه، ويصفها، ويبين حكم كل قسم.
- يحدد بعض الأشياء النجسة، وينصح الآخرين بالابتعاد عنها.
- يصف كيفية التطهر من بعض النجاسات.
- يذكر بعض آداب قضاء الحاجة.
- يستخلص الحكمة من مشروعية بعض هذه الآداب.
- يراعى هذه الآداب عند قضاء الحاجة.
- يستدل بالقرآن الكريم والحديث الشريف على مشروعية الوضوء، وفضله.
- يستنبط الحكمة من مشروعية الوضوء.
- يعدد مبطلات الوضوء.
- يبين فرائض الوضوء وسننه.
- يذكر مستحبات الوضوء.

فى نهاية المرحلة الإعدادية

المؤشرات

- يفرق بين رفع الحدث وإزالة الخبث.
- يقدر نعمة الله – تعالى – فى الماء.
- يدعو زملاءه إلى حسن استخدام الماء.
- يصف كيفية التطهر من النجاسات.
- يقدر حرص الإسلام على النظافة والصحة العامة.
- يصف ما يفعله ذوو الأعذار عند إرادتهم الصلاة.

- يرصد الأخطاء الشائعة لدى بعض المتوضئين.
- يذكر سنن الفطرة كما أوردها الهدى النبوى.
- يستخلص الحكمة من مشروعية هذه السنن.
- يحرص على مراعاة هذه السنن فى حياته الخاصة.
- يقدر أهمية النظافة والتجمل فى حياة المسلم.
- يحرص على اتباع السلوكيات التى تفرضها هذه الأحكام.
- يتعرف على أحكام الحيض والنفاس والاستحاضة.
- يعدد موجبات الغسل وأدلتها الشرعية.
- يصف كيفية الغسل.
- يوضح ما يحرم على الجنب فعله.
- يستخلص الحكمة من نهى الجنب عن مباشرة بعض الأعمال والعبادات.
- يستدل على مشروعية التيمم بالدليل الشرعى.
- يوضح الأسباب المبيحة للتيمم.
- يعدد شروط صحة التيمم، ويصف كيفيته.
- يقدر الحكمة من مشروعية التيمم.
- يعدد شروط المسح على الخفين ونحوهما.
- يصف كيفية المسح على الخفين ونحوهما.
- يقارن بين المسح على الخفين والمسح على الجبيرة.
- يوضح حكم المسح على الجورب.
- يقدر يسر الإسلام فى مشروعية هذه الرخص الدينية.

المعيار الثانى: يتعرف أحكام الصلاة، ويقدر أهميتها، ويؤديها على الوجه الصحيح:

فى نهاية الصف الثالث الابتدائى

المؤشرات

- يحفظ الأذان والإقامة مدركًا حكمة مشروعيتهما.

- يصف كيفية إجابة المؤذن، وما يقال بعد الأذان.
- يصف محتوى الصور والرسوم التى توضح أعمال الصلاة.
- يحفظ سورة الفاتحة والتشهد وبعض قصار السور.
- يذكر الصلوات المفروضة – مرتبة – ويحدد أوقاتها وعدد ركعاتها.
- يؤدى أعمال الصلاة أداءً صحيحًا.
- يتعرف فضل صلاة الجماعة ويحرص على أدائها.

فى نهاية الصف السادس الابتدائى

المؤشرات

- يوضح منزلة الصلاة فى الإسلام، وحكمة مشروعيتها، وتوزيعها على اليوم والليلة.
- يصف الأداء الصحيح لأركان الصلاة، ويعين المواضع والأوقات التى ينهى عن الصلاة فيها.
- يعدد النوافل المسنونة التابعة للفرائض مُبيِّنًا حكمة مشروعيتها.
- يحفظ دعاء القنوت.
- يصف صلاة الجمعة والعيدين، ويلتزم أدب الإسلام فيهما.
- يوضح فضل يوم الجمعة والعيدين، وحكمة مشروعيتهما.

فى نهاية المرحلة الإعدادية

المؤشرات

- يصف كيفية التعرف على اتجاه القبلة بالوسائل المتاحة، وكيفية الصلاة فى المواصلات المختلفة.
- يميز بين شروط وجوب الصلاة، وشروط صحتها.
- يعين حد عورة الرجل والمرأة فى الصلاة وخارجها.
- يتعرف مكروهات الصلاة ومبطلاتها.
- يحرص على أداء الصلاة فى أوقاتها، ويتعرف كيفية قضاء الصلاة الفائتة بعذر.
- يتعرف بعض صلوات التطوع، كالتراويح، والضحى، وتحية المسجد.
- يحرص على أداء بعض صلوات التطوع، ويدرك حكمة مشروعيتها.

- يوضح شروط صحة الإمامة، والاقتداء بالإمام.
- يصف كيفية قضاء المأموم لما فاته بعد تسليم إمامه.
- يراعى أحكام صلاة الجماعة، ويواظب عليها.
- يصف كيفية صلاة ذوى الأعذار كالمريض، وغيره.
- يذكر شروط قصر الصلاة، وحكمة مشروعيته.
- يعدد أسباب سجود السهو، ومحله، وكيفيته.
- يقدر حرص الإسلام على مخالفة الشيطان ومجاهدة النفس.
- يعين مواضع سجدة التلاوة فى القرآن الكريم، ويلتزم أداءها.

وفى نهاية المرحلة الثانوية

المؤشرات

- يصف كيفية صلاة الاستسقاء، وما ينبغى أن تكون عليه أحوال الناس عنده.
- يستخلص العبرة من مشروعية صلاتى الكسوف والخسوف.
- يستخلص العبرة من مشروعية صلاة الاستخارة.
- يصف ما ينبغى فعله عند المحتضر.
- يصف كيفية غسل الميت وتكفينه.
- يوضح فضل شعائر تشييع الجنائز.
- يصف كيفية صلاة الجنازة.
- يستخلص حكمة مشروعية الصلاة على الجنازة.
- يستخلص الأثر الاجتماعى والنفسى للتعزية.
- يميز بين ما ينبغى فعله، وما يحظر عند الوفاة.
- يؤمن أن الموت حق.
- يؤمن ببقاء الله – تعالى – بعد فناء خلقه.

المعيار الثالث: يفهم أحكام الزكاة، ويقدر أهميتها، ويطبقها على الوجه الصحيح.

فى نهاية الصف السادس الابتدائى

المؤشرات

- يفرق بين الزكاة والصدقة.
- يستدل على مشروعية الزكاة بالدليل الشرعى.
- يستخلص حكمة مشروعية الزكاة.
- يعدد الأموال التى تجب فيها الزكاة.
- يرتب مصارف الزكاة كما أوردها القرآن الكريم.
- يفرق بين زكاة المال، وزكاة الفطر.
- يوضح مكانة الزكاة فى الإسلام.
- يستدل على مشروعية زكاة الفطر بالدليل الشرعى.
- يبين حكمة مشروعية زكاة الفطر.
- يعين مقدار زكاة الفطر.
- يحدد وقت إخراجها.

فى نهاية المرحلة الإعدادية

المؤشرات

- يعين نصاب الذهب والفضة (النقود).
- يحدد مقدار الزكاة فيهما، ويوضح ذلك بالرسم.
- يفرق بين الحلى الذى تجب فيه الزكاة، والحلى الذى لا تجب فيه الزكاة.
- يبين حكم الحلى من غير الذهب والفضة.
- يوضح حكم زكاة الأوانى والتحف.
- يستدل على مشروعية الزكاة فى الذهب والفضة بالدليل الشرعى.
- يتعرف موقف الإسلام من كسب العمل، وعوائد الممتلكات كالعمارات، ووسائل النقل والمصانع.... وأنه لا زكاة فيها.

- يستخرج مقدار الزكاة فيما يقدم مِنْ مسائل.
- يحدد نصاب الزكاة فى الزروع والثمار.
- يستخلص الحكمة من تباين مقدار الزكاة فى الزروع والثمار.
- يعرف عروض التجارة.
- يوضح شروط زكاة عروض التجارة.
- يصف كيفية إخراج الزكاة فى عروض التجارة.
- يحدد نصاب الزكاة فى المعادن والركاز.
- يعين مقدار الزكاة فيهما.

وفى نهاية المرحلة الثانوية

المؤشرات

- يحدد المستحقين للزكاة.
- يبين حكم إعطاء الزكاة لغير مصارفها.
- يعدد الذين لا يصح دفع الزكاة إليهم.
- يوضح حكم نقل الزكاة من بلد لآخر.
- يبين حكم احتساب الضريبة من الزكاة.
- يوضح العقوبة الشرعية، والدنيوية، والأخروية على منع الزكاة.

المعيار الرابع: يعرف أحكام الصوم وتقدير أهميته ويؤديه على الوجه الصحيح.

فى نهاية الصف الثالث الابتدائى

المؤشرات

- يصف احتفاء الرسول ﷺ وصحابته بقدوم شهر رمضان.
- يحكى مشروعية الصيام فى الشرائع السماوية.
- يوضح فضل الصيام، ومنزلته فى الإسلام.

فى نهاية الصف السادس الابتدائى

المؤشرات

- يعين كيفية ثبوت شهر رمضان.

- يستدل على مشروعية صيام رمضان بالدليل الشرعى.
- يستخلص حكمة مشروعية الصيام.
- يذكر الأمور التى تفسد الصوم.
- يعدد الأمور التى تباح للصائم.
- يوضح الآداب التى يحرص عليها الصائم.
- يوضح أنواع الصيام.

فى نهاية المرحلة الإعدادية

المؤشرات

- يعين أركان الصيام.
- يميز بين النية فى الصيام المفروض والنية فى صيام التطوع.
- يوضح شروط وجوب الصيام وشروط صحته.
- يعدد الذين يرخص لهم الفطر، ويجب عليهم القضاء أو الفدية.
- يوضح الأحوال التى توجب القضاء والكفارة.
- يحدد حكم صيام ذوى الأعذار الذين يلزمون أنفسهم الصيام.
- يرتب الكفارات التى تجب إحداها على من أبطل صيامه.
- يميز بين مكروهات الصيام ومبطلاته.

وفى نهاية المرحلة الثانوية

المؤشرات

- يرد الشبهات الواردة حول الصوم.
- يعرف أحكام صلاة التراويح وفضلها.
- يوضح فضل ليلة القدر، ويعين الليالى التى ترجى فيها، ويستنبط الحكمة من إخفائها.
- يصف اجتهاد النبى ﷺ فى العشر الأواخر من رمضان.
- يوضح فضل الاعتكاف، وشروطه، ومبطلاته، ومدته.

المعيار الخامس: يفهم أحكام الحج، ويقدر أهميته، ويبين كيفية أدائه.

فى نهاية الصف الثالث الابتدائى

المؤشرات

- يحكى قصة زمزم والسعى بين الصفا والمروة.
- يحكى قصة الذبيح إسماعيل - عليه السلام - ورمى الجمار.
- يحكى قصة بناء البيت الحرام، وأذان إبراهيم - عليه السلام - بالحج.
- يسمى الأماكن المقدسة التى تشد إليها الرحال.
- يذكر فضل الأماكن المقدسة.

فى نهاية الصف السادس الابتدائى

المؤشرات

- يحفظ بعض النصوص القرآنية والأحاديث النبوية فى مشروعية الحج وفضله.
- يستخلص حكمة مشروعية الحج والعمرة.
- يعين المواقيت الزمانية والمكانية فيهما.
- يرتب أعمال الحج والعمرة.
- يصف كيفية أداء مناسك الحج.
- يميز بين مباحات الإحرام ومحظوراته.
- يوضح آداب الحج وسننه.
- يذكر حكم حج الصغير.

فى نهاية المرحلة الإعدادية

المؤشرات

- يستنبط بعض أحكام الحج من القرآن الكريم.
- يوضح شروط وجوب الحج، وشروط صحته، وحكم الاقتراض لأدائه.
- يشرح الحالات التى يجوز فيها الحج عن الغير.
- يميز بين أركان الحج وواجباته وسننه.

- يوضح أنواع الإحرام.
- يوضح أنواع الطواف، وحكم كل نوع.
- يصف ما تفعله المرأة إذا فاجأتها الدورة الشهرية أثناء الحج.
- يعين الفدية فى الأعمال التى يجب أن يمتنع عنها الحاج.
- يستخلص الفوائد النفسية والاجتماعية للحج.
- يرسم مخططًا لمناسك الحج بدءًا من الإحرام وانتهاءً بطواف الوداع.

وفى نهاية المرحلة الثانوية

المؤشرات

- يرد الشبهة حول ملابس الإحرام.
- يرد الشبهة حول تقبيل الحجر الأسود.
- يرد الشبهة حول الطواف حول الكعبة، والسعى بين الصفا والمروة.
- يعرف آداب زيارة النبى ﷺ وفضل المدينة المنورة.

رابعًا: مجال القيم والعلاقات الإنسانية

المعيار الأول: يفهم القيم والعلاقات التى تحكمه بأسرته:

فى نهاية الصف الثالث الابتدائى

المؤشرات

- يتعرف التلميذ فضل الوالدين وواجبه نحوهما.
- يتلو نصوصًا من القرآن الكريم والحديث الشريف فى الإحسان إلى الوالدين.
- يذكر نصوصًا من القرآن والحديث الشريف تدعو إلى صلة الرحم.

فى نهاية الصف السادس الابتدائى

المؤشرات

- يذكر عاقبة عقوق الوالدين.
- يذكر قصة تحث على الإحسان إلى الوالدين.
- يوضح آداب الإسلام فى المعاملة بين أفراد الأسرة.

- يعرف آداب الإسلام فى معاملة ذوى الأرحام.

فى نهاية المرحلة الإعدادية

المؤشرات

- يحدد مقاصد الإسلام من تكوين الأسرة.
- يعدد حقوق الطفل على والديه.
- يذكر بعض حقوق كل من الزوجين على الآخر.
- يوضح معنى قوامة الرجل فى الأسرة.

وفى نهاية المرحلة الثانوية

المؤشرات

- ينتقد بعض المظاهر السلوكية فى تكوين الأسرة المعاصرة.
- يوضح شروط تعدد الزوجات.
- يشرح أركان الزواج فى الإسلام.
- يوضح أحكام الطلاق فى الإسلام.
- يدرك الحكمة فى النهى عن الزواج بالمحرمات.
- يبين حكم الإسلام فى:
  - الختان.
  - استئجار الأرحام.
  - جراحات التجميل.
- يوضح حكمة مشروعية الميراث، مع نقد بعض ما يخالفها.

المعيار الثانى: يفهم القيم التى تحكم علاقات الفرد بالبيئة والمجتمع.

فى نهاية الصف الثالث الابتدائى

المؤشرات

- يتعرف آداب الإسلام فى معاملة الجيران.
- يحفظ نصوصًا من القرآن والسنة تبين حق الجار.

- يتعرف آداب الإسلام فى اختيار الصديق.
- يتعرف فضائل بعض القيم، كالصدق، والأمانة، والعدل....
- يذكر بعض النصوص النبوية عن الرفق بالحيوان، ومعاملة النبات والجماد.
- يتعرف أهمية العمل للفرد والمجتمع.

فى نهاية الصف السادس الابتدائى

المؤشرات

- يدرك أهمية إتقان العمل والجد فيه.
- يتعرف فضل العلم والعلماء فى الإسلام.
- يدرك قيمة العلم وأهميته فى حياة الفرد والمجتمع.
- يوضح آداب الإسلام فى المحافظة على البيئة.
- يتعرف بعض الآداب الإسلامية كأدب الزينة، واللباس، والاستئذان، والمجلس، والطريق.
- يدرك قيمة الوقت، وأهمية استثماره.

فى نهاية المرحلة الإعدادية

المؤشرات

- يبين أحكام البيوع فى الإسلام، وآدابها.
- يذكر آداب الإسلام فى المحافظة على المرافق العامة.
- يوضح علاقة الإنسان بالبيئة فى ضوء الإسلام.
- يتعرف آداب الإسلام فى معاملة ذوى الحاجة.
- يبرز سماحة الإسلام فى معاملة أصحاب الديانات الأخرى.
- يبين واجب المسلم نحو وطنه.
- يعطى صورة من الهدى النبوى للقيم الإسلامية المختلفة، كالتواضع، والإيثار.
- يعلل أهمية التنمية للبيئة والمجتمع.

وفى نهاية المرحلة الثانوية

المؤشرات

- يحدد دواعى تنظيم الأسرة.
- يتعرف حكم الإسلام فى عمل المرأة.
- يتعرف نظام الحكم فى الإسلام.
- يستنتج أثر الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر فى حياة الفرد والمجتمع.
- يلتزم آداب الإسلام فى التعبير عن الرأى.
- يتعرف آداب الإسلام فى الإصلاح بين المتخاصمين.
- يقدر أهمية الإبداع فى العلم والعمل.
- يوضح بعض أنواع المعاملات المشروعة، كالإجارة، والمضاربة.
- يميز أنواعًا من الكسب غير المشروع، كالقمار، والرشوة، والاحتكار، والربا.
- يوضح أنواع العقوبات، وأحكامها فى الشريعة الإسلامية.
- يتعرف أضرار التدخين، والخمر، والمخدرات على الفرد والمجتمع.
- يتعرف مفهوم الجهاد، وحكمة مشروعيته، وما يثار حوله من شبهات.

المعيار الثالث: يفهم القيم والعلاقات التى تحكمه بالعالم الإنسانى.

فى نهاية الصف الثالث الابتدائى

المؤشرات

- يحفظ نصوصًا من القرآن الكريم والسنة تؤكد وحدة الجنس البشرى، والمساواة بينهم، وحرية الخلق.
- يعرف أن الناس جميعًا من أصل واحد: آدم وحواء ـ عليهما السلام.
- يحترم الآخرين وإن اختلفت العقيدة واللون والجنس.

فى نهاية الصف السادس الابتدائى

المؤشرات

- يذكر بعض النصوص القرآنية والأحاديث النبوية التى تؤكد حقوق الإنسان، واحترام آدميته.

- يحسن معاملة ضيوف مصر من السائحين وغيرهم.
- يتعرف دعوة الإسلام لحفظ العهود والمواثيق الدولية.

فى نهاية المرحلة الإعدادية

المؤشرات

- يعطى نماذج لبعض الحضارات التى تحدث عنها القرآن الكريم، مستخلصًا دعائم قوتها، وعوامل هدمها.
- يستخلص دور المسلمين فى تعريف الآخرين جوهر الإسلام وحقيقته بالحكمة والموعظة الحسنة.
- يقارن بين حقوق الإنسان فى الإسلام، وحقوق الإنسان فى العالم المعاصر.

فى نهاية المرحلة الثانوية

المؤشرات

- يبين أن الحضارة الإسلامية استوعبت الحضارات السابقة، وأثرت فى الحضارات المعاصرة.
- يستخلص طبيعة الدين الإسلامى الذى يأبى الانعزال المطلق عن حضارة العصر.
- يتعرف بعض العلوم التى نبغ فيها العلماء المسلمون، تأكيدًا لدورهم فى الحضارة الإنسانية.
- يرد على بعض الدعاوى التى تصف الإسلام بالإرهاب والجمود والتطرف.
- يبين بعض المفاهيم السائدة مثل:
  - تجديد الخطاب الدينى.
  - الحوار بين الأديان.
  - العولمة.
  - التعاون الدولى.
- يدرك أن الدين يدعو إلى المساواة والتسامح مع الجميع.
- يؤمن أن الاختلاف عن الآخرين لا يعنى معاداتهم.
- يعتمد النقاش والحوار أسلوبًا لحل الخلافات.

- يعتز بثقافته ويحترم ثقافة الآخرين.
- يحترم الرأى الآخر.
- يتسامح مع الآخرين.
- يدعو ويطبق المساواة فى مواقف حياتية مثل: المساواة بين الرجل والمرأة مع التأكيد على اختلاف الخصائص، والوظائف، والمراكز القانونية لكل منهما؛ بحيث تتم عمارة الدنيا بالتكامل بينهما.
- يرى التنوع والاختلاف لإثراء الفكر والثقافة.

خامسًا: مجال السير والشخصيات الإسلامية

المعيار الأول: يفهم سيرة الرسول ﷺ من مولده إلى انتقاله إلى الرفيق الأعلى ويقتدى به.

فى نهاية الصف الثالث الابتدائى

المؤشرات

- يذكر اسم الرسول ﷺ ونسبه.
- يصف ظروف نشأة الرسول ﷺ.
- يلتزم آداب الرسول ﷺ فى مطعمه ومشربه... إلخ.
- يذكر بعض الأحداث التى صادفت مولد الرسول ﷺ.
- يصف حياة الرسول ﷺ فى طفولته وصباه.

فى نهاية الصف السادس الابتدائى

المؤشرات

- يحكى قصة الرسول ﷺ مع السيدة خديجة، وزواجه منها.
- يذكر علامات النبوة.
- يذكر بعض أخلاق الرسول ﷺ.
- يصف غزوات الرسول ﷺ.

فى نهاية المرحلة الإعدادية

المؤشرات

- يتعرف مفهوم المعجزة، ويفرق بينها وبين غيرها من الخوارق.
- يسرد بعض معجزات الرسول ﷺ.
- يوضح أساليب الرسول ﷺ فى الدعوة إلى الله.
- يبين الدروس المستفادة من بعض غزوات الرسول ﷺ.

وفى نهاية المرحلة الثانوية

المؤشرات

- يذكر بعض المواقف التى تبين موقف الرسول ﷺ من اليهود.
- يشرح كيف كان الرسول ﷺ يتعامل مع غير المسلمين.
- يذكر مواقف الرسول ﷺ السياسية، ويحللها.
- يذكر عوامل نجاح الرسول ﷺ فى دعوته.

المعيار الثانى: يفهم قصص الأنبياء والرسل، ويقدرهم، ويعتبر بقصصهم

فى نهاية الصف الثالث الابتدائى

المؤشرات

- يحكى قصة نوح – عليه السلام.
- يذكر مصير المكذبين بدعوة نوح – عليه السلام.
- يقتدى بسيدنا نوح – عليه السلام.

فى نهاية الصف السادس الابتدائى

المؤشرات

- يسرد قصة سيدنا إبراهيم – عليه السلام.
- يذكر أبرز الأحداث فى قصة موسى – عليه السلام.
- يوضح موقف صالح – عليه السلام – مع قومه.

فى نهاية المرحلة الإعدادية

المؤشرات

- يسرد قصة سليمان – عليه السلام.
- يذكر مواطن العبرة فيها.
- يتعرف قصة أيوب – عليه السلام.
- يستخلص مواطن العبرة منها.

وفى نهاية المرحلة الثانوية

المؤشرات

- يتعرف الظروف التى صاحبت مولد عيسى – عليه السلام.
- يذكر أبرز الأحداث فى قصة عيسى – عليه السلام.
- يستنبط الصفات المشتركة بين جميع الأنبياء والرسل.

المعيار الثالث: يفهم سير أبرز الشخصيات الإسلامية.

فى نهاية الصف الثالث الابتدائى

المؤشرات

- يذكر أسماء بعض أصحاب النبى ﷺ.
- يتعرف أهم سماتهم الأخلاقية، ويقتدى بهم.

فى نهاية الصف السادس الابتدائى

المؤشرات

- يذكر أبرز الأحداث فى حياة بعض الصحابة.
- يشرح تحمل الصحابة المتاعب والمشاق فى سبيل الدعوة.
- يقتدى بصحابة رسول الله ﷺ.

فى نهاية المرحلة الإعدادية

المؤشرات

- يتعرف سيرة بعض التابعين.

- يذكر أهم إنجازاتهم فى مجال الدعوة.
- يستلهم جوانب القدوة فى هذه الشخصيات.

فى نهاية المرحلة الثانوية

المؤشرات

- يتعرف بعض الشخصيات الإسلامية المعاصرة.
- يوضح العوامل التى أسهمت فى تكوين شخصياتهم.
- يذكر أبرز إسهاماتهم فى مجالات الحياة المختلفة.

قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربية

(1) إبراهيم، زهور إسماعيل (1979): الاتجاهات الوالدية فى معاملة الفتاة العراقية المراهقة.، رسالة ماجستير – غير منشور – كلية البنات، جامعة عين شمس. القاهرة.

(2) إبراهيم، فيوليت فؤاد (1973): دراسة تحليلية لأحلام اليقظة لدى المراهقات، وعلاقتها بحاجاتهن النفسية ومشكلاتهن، رسالة ماجستير – غير منشور – كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة.

(3) أبو النجا أحمد عز الدين محمد: فاعلية استخدام القصص الحركية فى التطور الحركى، وبعض القيم الأخلاقية لأطفال ما قبل المدرسة، المؤتمر السنوى الأول لمركز رعاية وتنمية الطفولة، ديسمبر، 2002.

(4) أحمد، عزيزة محمد السيد (1975): بناء مقياس للاتجاهات الوالدية إزاء الفتاة المراهقة، رسالة ماجستير – غير منشور – كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة.

(5) أحمد عبد الرحمن السيد: «دراسة تقييمية للتربية الخلقية لطفل ما قبل المدرسة»، مجلة البحوث النفسية والتربوية، العدد الثانى، مارس، 1995.

(6) الاستانبولى، محمود مهدى (1404هـ): التربية الجنسية: ماذا ينبغى للمراهقين معرفته عن الجنس؟ المكتب الإسلامى، القاهرة.

(7) إسكندر، نجيب وآخرين (1961): الدراسات العلمية للسلوك الاجتماعى، ط2. مؤسسة المطبوعات الحديثة، القاهرة.

(8) الأعسر، صفاء (1967): دراسة تجريبية فى كيفية تخفيض القلق، رسالة دكتوراه – غير منشورة – كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة.

(9) آمال صادق، فؤاد أبو حطب: نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين، مكتبة الأنجلو المصرية، 1990.

(10) إميل دوركايم: « التربية الأخلاقية »، ترجمة: السيد محمد بدوى، القاهرة، مكتبة مصر، ب. ت.

(11) أميلى ناصف: أروع ما قيل من الحكايات، بيروت: دار الجيل، 1998.

(12) البهى، فؤاد (1975): الأسس النفسية للنمو، دار الفكر العربى، القاهرة.

(13) الترمذى، أبو عيسى (د.ت): سنن الترمذى المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع، استانبول – تركيا.

(14) بدوى، يسرية، وآخرين (1981): سن البلوغ لدى الفتيات وعلاقته بالشخصية، فى بحوث فى السلوك والشخصية، المجلد الأول، دار المعارف، القاهرة.

(15) ـــــــ.(1983): انتشار أعراض الحيض وعسر الطمث لدى عينة من تلميذات المدارس الثانوية. فى: بحوث فى السلوك والشخصية، المجلد الثالث، دار المعارف. القاهرة.

(16) ـــــــ.(1983): العلاقة بين الشخصية وزملة ما قبل الحيض. فى: بحوث فى السلوك والشخصية، المجلد الثالث، دار المعارف القاهرة.

(17) برجاوى، رويده محى الدين (1985): المنهج الإسلامى فى التربية الجنسية، دار الغصون، بيروت.

(18) ـــــــ.(1978): التوجيه والإرشاد النفسى، عالم الكتب، القاهرة.

(19) ـــــــ.(2003): فاعلية دراسة مقرر فى التربية الخاصة فى تغيير اتجاهات طلاب كلية المعلمين بالمدينة المنورة نحو ذوى الاحتياجات الخاصة. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (27). ج3. القاهرة.

(20) ثناء السيد النجيحى: دراسة تطورية ثقافية لسلوك التعاون والتنافس لدى الأطفال، المؤتمر العلمى السنوى، الطفل.... والبيئة، معهد الدراسات العليا للطفولة، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، مارس 2001.

(21) ثناء يوسف الضبع: « تعلم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال »، دار الفكر العربى، 2001.

(22) جليلة مصطفى السويركى: القصة الحركية وأثرها على تنمية القدرات الإدراكية الحاس حركية وبعض المهارات الطبيعية لأطفال دور الحضانة، مجلة دراسات وبحوث، جامعة حلوان، المجلد الخامس، العدد الثالث، يوليو 1993.

(23) حامد عبد السلام زهران: علم نفس النمو، القاهرة، عالم الكتب، 1977.

(24) حسن شحاتة: أساسيات التدريس الفعال فى العالم العربى، الدار البيضاء اللبنانية، 1993.

(25) حسن شحاتة: تعليم الدين الإسلامى بين النظرية والتطبيق، الدار العربية للكتاب، 1996.

(26) حسن شحاتة: أدب الطفل العربى دراسات وبحوث، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، 2004.

(27) حلمى، منيرة أحمد.(1983): مشكلات الفتاة المراهقة وحاجاتها الإرشادية، دار النهضة العربية، القاهرة.

(28) حمزة، مختار.(1979): مبادئ علم النفس، دار المجمع العلمى، جدة.

(29) حنان عبد الحليم مرزوق: «دور بعض الوسائط التربوية فى تنمية وتأصيل القيم الأخلاقية لدى الشباب»، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد الثامن والأربعون، 2002.

(30) الحفنى، عبد المنعم.(1978): موسوعة علم النفس والتحليل النفسى، ج (2)، مكتبة مدبولى، القاهرة.

(31) ربيعة عبد العزيز الرندى: « ثقافة الطفل وتحديات المستقبل »، مركز البحوث التربوية، الكويت، 1992.

(32) رجاء محمود أبو علام: مناهج البحث فى العلوم النفسية والتربوية، دار النشر للجامعات، القاهرة، 2001.

(33) رشدى أحمد طعيمة: « أدب الأطفال فى المرحلة الابتدائية »، دار الفكر العربى، 1998.

(34) زهران، حامد.(1974): علم النفس الاجتماعى، عالم الكتب، القاهرة.

(35) سامى محمود على: «النمو الأخلاقى وعلاقته بوجهة الضبط واضطراب عملية التنشئة الاجتماعية »، أسيوط، مجلة كلية التربية بأسيوط، العدد السادس، يونيو، 1990.

(36) سرور، عبد الغنى.(2005): فاعلية برنامج إرشادى تدريبى للحماية من الإساءة الجنسية لذوات الإعاقة العقلية البسيطة، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (29)، ج3، القاهرة.

(37) سعدية محمد بهادر: « علم النفس النمو »، الكويت، دار البحوث العلمية، 1981.

(38) سعدية محمد على بهادر: « برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة »، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2003.

(39) سليمان الخضرى الشيخ: دراسة فى التفكير الخلقى للمراهقين والراشدين، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، 1983.

(40) سمير عبد الوهاب:«التربية الإسلامية للأطفال» المكتبة العصرية،2003.

(41) سهير كامل أحمد: سيكولوجية نمو الطفل دراسات نظرية وتطبيقات عملية، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، 2002.

(42) شبــل بدران: الاتجاهات الحديثة فى تربية طفل ما قبل المدرسة، الدار المصرية اللبنانية، 2000.

(43) شعبان، سحر محمد سيد.(2001): استخدام برنامج إرشادى لتنمية وعى المراهقات ببعض التغيرات النمائية المرتبطة بمرحلة المراهقة، رسالة ماجستير – غير منشورة- معهد الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس. القاهرة.

(44) شند، سميرة محمد.(2007): مشكلات طفولة ومراهقة، مطبعة الجامعة. القاهرة.

(45) صبرى الدمرداش: المناهج حاضرًا ومستقبلًا، مكتبة المنار الإسلامية، الطبعة الأولى، 2001.

(46) عادل عبد الله محمد: اتجاهات نظرية فى سيكولوجية نمو الطفل والمراهق، القاهرة، الأنجلو المصرية، 1991.

(47) عادل عبد الله محمد: النمو العقلـى للطفل، القاهرة، الدار الشرقية، 1990.

(48) عامر، جمال شفيق أحمد.(1988): أثر استخدام برنامج إرشادى على التوتر النفسى لدى طالبات المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير – غير منشورة – كلية البنات، جامعة عين شمس. القاهرة.

(49) عامر، جمال شفيق أحمد.(1992): الأفكار الجنسية الشائعة لدى المراهقات فى الريف والحضر. مجلة علوم وفنون "دراسات وبحوث"، جامعة حلوان، القاهرة، المجلد الرابع، العدد الأول.

(50) عبـد الرحمـن، سعـد.(1971): السلـوك الإنسـانى: تحليـل وقياس المتغيرات، مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة.

(51) عبد الغفار، عبد السلام.(1976): مقدمة فى الصحة النفسية، دار النهضة العربية، القاهرة.

(52) عبد اللطيف محمد خليفة: « ارتقاء القيم »، الكويت، عالم المعرفة، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والأدب، 1992.

(53) عزب، محمد على.(1996): أسس التربية الجنسية فى الإسلام، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (25).

(54) عزيز سمارة وآخرون: « تخطيط برامج تربية الطفل، وتطويرها »، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع، 1990.

(55) عفاف أحمد عويس: « ثقافة الطفل بين الواقع والطموحات »، القاهرة، مكتبة الزهراء، 1992.

(56) علوان، عبد الله ناصح.(1991): تربية الأولاد فى الإسلام. ج(2)، ط (20). دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، حلب، بيروت.

(57) عواطف إبراهيم: التربية وطرق التعليم فى روضة الطفل، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1994.

(58) عواطف إبراهيم محمد:« أساسيات بناء منهج إعداد معلمات رياض الأطفال»، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2004.

(59) عواطف إبراهيم محمد: مفاهيم التعبير والتواصل فى مسرح الطفل، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1990.

(60) عواطف إبراهيم محمد: وحدة لتنمية الشعور الدينى عند الأطفال، المملكة العربية السعودية، دار المجمع العلمى بجدة، 1979.

(61) عوض، خليل ميخائيل.(1983): سيكولوجية النمو "الطفولة والمراهقة"، دار الفكر الجامعى، الإسكندرية.

(62) الغريب، رمزية.(1978): التعلم: دراسة نفسية، تفسيرية، توجيهية، ط6، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

(63) فؤاد أبو حطب، وآمال صادق: مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائى فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1991.

(64) فوقية عبد الفتاح، منى حسن بدوى: مدى فاعلية تطبيق بعض استراتيجيات تنمية التفكير الأخلاقى لدى أطفال الروضة، مجلة التربية بنها، العدد 42، 2000.

(65) فيولت فؤاد إبراهيم: الأسس النفسية والاجتماعية للبرامج العقلية المعرفية واللغوية لطفل ما قبل المدرسة، مجلة ثقافة الطفل، المركز القومى لثقافة الطفل، المجلد رقم 6، 1991.

(66) قاسم، نادر فتحى.(1421هـ): التربية الجنسية فى القرآن الكريم والسنة النبوية، ضمن بحوث ندوة:ماذا يريد المجتمع من التربويين؟ وماذا يريد التربويون من المجتمع؟ إمارة منطقة المدينة المنورة – المدينة المنورة. المملكة العربية السعودية.

(67) القزاز، محمد سعد.(1999): التربية الجنسية فى ظلال السنة النبوية، المنيا: دار فرحة للنشر والتوزيع.

(68) القوصى، عبد العزيز.(1969): أسس الصحة النفسية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

(69) ماجدة محمد حسن: بعض المضامين التربوية الأخلاقية المستنبطة من آيات القرآن الكريم ودورها فى مواجهة تحديات العصر، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس، العدد الثالث، يناير 2000.

(70) مجدى محمد الدسوقى: سيكولوجية النمو من الميلاد إلى المراهقة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2003.

(71) محمد سعيد فرج: « البناء الاجتماعى والشخصية »، الإسكندرية، دار المعارف الجامعية، 1989.

(72) محمد فتحى نصار: الأناشيد الإسلامية للأبناء، القاهرة، دار الصحابة للتراث، 1996.

(73) محمد محمود الخوالدة: المنهج الإبداعى الشامل فى تربية الطفولة المبكرة، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2003.

(74) مراد صالح مراد: «الطفل المصرى وتحديات القرن الحادى والعشرين»، المؤتمر السنوى الرابع للطفل، المجلد الأول، إبريل، 1991.

(75) مراد صالح مراد: دور التربية فى تنمية القيم الأخلاقية لطفل القرن الحادى والعشرين، المؤتمر السنوى الرابع للطفل المصرى، وتحديات القرن الحادى والعشرين، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، إبريل 1991.

(76) منصور، محمد جميل، وعبد السلام، فاروق.(1983): النمو من الطفولة إلى المراهقة، ط3، جدة: تهامة.

(77) نادية محمود شريف: « الأسس النفسية للخبرات التربوية وتطبيقاتها لتعليم وتعلم الطفل »، دار القلم، الكويت، 1990.

(78) النيال، مايسة أحمد (1990): التغيرات المزاجية عبر دورة حيض كاملة لدى عينة من الإناث غير المتزوجات، ضمن بحوث المؤتمر السنوى السادس لعلم النفس، الجمعية المصرية للدراسات النفسية القاهرة.

(79) هدى الناشف: « تصميم البرامج التعليمية لأطفال ما قبل المدرسة »، القاهرة، دار الكتاب الحديث، 2003.

(80) هدى قناوى: « آداب الأطفال »، القاهرة، مركز التنمية البشرية والمعلومات، 1990.

(81) هدى محمد قناوى: « الطفل ورياض الأطفال »، القاهرة، مكتبة الأنجلو، 1993.

(82) هدى محمد قناوى: الطفل وألعاب الروضة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1995.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

(83) Allport, G.W.; (1935): Attitudes In Murchison, C., (ed.), A Handbook of Social Psychology. Clark, Univ. Press.

(84) Anderson, L. A.; & Whiston, S.C.; (2005): Sexual Assault Education Programs: A meta-analytic Examination of their Effectiveness. Psych. of Women Quarterly, v.29, n4, p. 374-388.

(85) Crosser, Sandra, Enter early or hold out. The kindergarten age, dilemma, Access April 17, from the World Wide Web at early childhd.com, 2001.

(86) Dalli, Carmen: Starting Childcare: what young children learn about relating to adults in the first weeks of settling into a childcare centre, 1999.

(87) David wood: How children think and learn, black well oxford, 1993.

(88) Demon,T. et al: Moral and character development in public education, http: order. edrs.com/members/sp.cfm?an=ed y 09351, 1990.

(89) Eileen, Lake, Exploring Children's understanding of honesty, courage, hope and responsibility, Ph.D Thesis, Texas Univ. at Austin, 1999.

(90) Fields, M. et al: Read My Story, childhood; Education, Vol. 70. No. 3, 2000.

(91) Howard, M.; Davis, J.; Evans-Ray, D.; Mitchell, M.; & Apomah, M.; (2004): Young Males' Sexual Education and Health Services. American J. of Public Health V. 10, n 94, p. 1332-1335.

(92) Krech, D.; Crutchfield, R.; & Ballachay, E.; (1962): Individual & Societies. Mc-Grow- Hill Book Co., Inc. N.Y.

(93) Labauva, B. J.; (2002): A Multidimensional Approach to Sexual Education. Sex Education, v2, n2, p. 14-31.

(94) Larson, M.; Eurenius, K.; Westerling, R.; & Tyden, T.; (1006): Evaluation of a sexual education intervention among Swedish high school students. Scandinavian J. of Public Health, v34, n2, p. 124-131.

(95) Longhorn, F.; (1997): Sex Education and Sexuality for Very Special People, A Sensory Approach, Catalyst Education Resources Limited, U.K.

(96) May, Patricia. Nell,: Field Analysis of the Integrated activity learning sequence Approach to science instruction at the Elementary school level, part 1: student performance. Dissertation Abstract international, vol. 52, No. 7, 1993.

(97) Michner, J. A.; (2006): Sex Education: A Success in Our Social – Studies Class. J. of Educational Strategies, Issues and Ideas. V79, n5, p. 210-214.

(98) Nancy, tattner: An investigation of improved student behavior through character education with a fous on respect and self-control, Ed. D. dissertation, Univ. of central Florida, 1998.

(99) Okami, P.; & Shaekelford, T.K.; (2001): Haman Sex Differences in Sexual Psychology and Behavior. Annual Review of Sex Research, v12, n2, p. 156-186.

(100) Powney, Janet and other: understanding values education in the primary school, the Scottish, council for research in education research report series, 1995.

(101) Reed. G.: Moral political Education in the People's Republic Of China learning, through role models, journal of Moral education, May, Vol. 24. No. 2, 1995.

(102) Roberts, C.; (2000): Biological Behavior ? Hormones, Psychology and Sex. NWSA J. v12, n3, p. 1-20.

(103) Tillman, D. et al: Living Values Activities For Children, health communications, inc., Florida: Deerfield beach, 2000.

(104) Tirri, kirsi; husu, kukka: uncovering a relational epistemology of ethical dilemmas in early childhood education, 200.

(105) Whally Margy: Inroling parents in their children's learning, paul chapman pubishing ltd. London, 2001.

(106) Winter Sberger, H.: Children as a social group: workshop report, in child family and society, Luxemburg, 2729 May 1991.